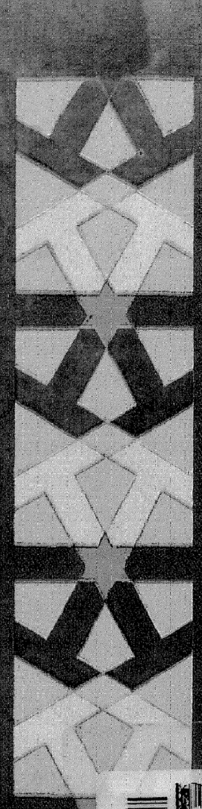


التربية الإسلامية وتحديات العصر

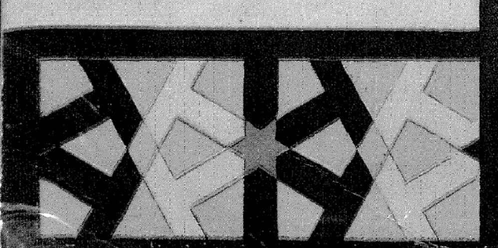


الدكتور
عبد الغني عبود

الدكتور
حسن ابراهيم عبد العال

دار الفكر العربي





التربية الإسلامية وتحديات العصر

تأليف

الدكتور
عبد الغنى عبود
كلية التربية جامعة عين شمس

الدكتور
حسن ابراهيم عبد العال
كلية التربية جامعة طنطا

الطبعة الأولى

١٩٩٠

ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العربي
الأدارة : ١١ ش جواد حسنى - القاهرة
ص ب ١٣٠ ت ٣٩٢٥٥٢٣



— « محمد رسول الله ، والذين معه أشداء على الكفار ، رحماء بينهم ، تراهم ركعا سجدا ، يبتغون فضلا من ربهم ورضوانا ، سيماهم فى وجوههم من أثر السجود . ذلك مثلهم فى التوراة ، ومثلهم فى الانجيل كزرع أخرج شطأه فآزره فاستغلظ . فاستوى على سوقه ، يعجب الزراع ليغيظ بهم الكفار ، وعد الله الذين آمنوا وعملوا الصالحات منهم مغفرة وأجرا عظيما » .

(الفتح — ٤٨ : ٢٩)

★ ★ ★

— « ما كان محمد أبا احد من رجالكم ، ولكن رسول الله وخاتم النبيين . وكان الله بكل شيء عليما » .

(الأحزاب — ٣٣ : ٤٠)

★ ★ ★

— « يأيها النبى انا أرسلناك شاهدا ومبشرا ونذيرا . وداعيا الى الله باذنه وسراجا منيرا . وبشر المؤمنين بأن لهم من الله فضلا كبيرا . ولا تطع الكافرين والمنافقين ودع آذاهم وتوكل على الله ، وكفى بالله وكيلا » .

(الأحزاب — ٣٣ : ٤٥ — ٤٨)

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

اذا جاز لنا أن نسمى الستينات من هذا القرن بعقد (محاصرة) الاسلام ، ومحاولة الاجهاز عليه ، فى داخل العالم الاسلامى ، فاننا يجب أن نسمى السبعينات والثمانينات من هذا القرن نفسه بعقدى (الصحوة الاسلامية) ، فهما العقدان اللذان شهدا انطلاق هذا (المارد) ، وقد كانت كل (ظـــواهر) الستينات تدل على أن المخطط الصهيونى / الصليبى ، الحاقد على الاسلام منذ ظهر ، على وشك أن يبلغ منتهاه ، فاذا بالأمـــور — فجأة — تسير فى المسار المضاد .

ولا يعنينا فى هذا التقديم — مثلما لا يعنينا فى الكتـــاب كله — قضية الصحوة الاسلامية ، وانما الذى يعنينا هو أن صدى هذه الصحوة قد ظهر واضحا فيما صدر عن المطابع من مؤلفات فى خلال العقدين الماضيين ، تعكس (مدى) هذه الصحوة ، متمثلا فى (اقبال) الناس على القراءة فى الاسلام ، والقراءة عنه ، مما دفع المفـكرين الى الكتابة فى الاسلام ، والكتابة عنه ، بما فى ذلك المفكرون الذين كانوا فى الستينات ، من اشـــد الناس عداء للاســـلام ، ومحاربة له .

لقد صار الاسلام فى عقدى السبعينات والثمانينات بضاعة رائجة .

ومع (كثرة) ما صدر عن المطابع من مطبوعات فى العقـــدين ، كانت (شـــوائب) كثيرة ، ليس هنا مجال الحديث عنها كلها ، وحسبنا منها (افتقاد) المنهجية العلمية فى المعالجة ، فى كثير مما صدر ، مما دفع بالكثيرين من الاكاديميين الى الوقوف فى وجه هذا (السيل) من المطبوعات ، الذى تقذف به المطابع عن الاسلام ، ليس كراهية للاسلام ، وانما اشـــفاقا عليه منه .

ولم تعش التربية الاسلامية بمعزل عن هذا الذى يجرى على الساحة ، بل انهـــا عاشت فى القلب فى هذا التيار الجامح ، فكانت رسائل علمية فى التربية ، حصل بهـــا طلاب الدراسات العليا على درجة الماجستير أو الدكتوراه ، وكانت كتب، كتبها متخصصون فى التربية وغير متخصصين فيها ، وكانت مؤتمرات ، وندوات ، ودراسات قصـــيرة فى دوريات ، ومقالات فى صحف يومية .

ومع كثرة ما كتب عن التربية الاسلامية فى هذين العقدين المذكورين ، ومع التنوع غير المحدود فى توجهات من كتبوا ، وفى تخصصاتهم ومدى اقتدارهم ، امتلأت ســاحة التربية الاسلامية على وجه الخصوص بالكثـــير من الخلط ، الذى فوت على التربيـــة الاسلامية فرصة ذهبية فى آن تحتل مكانتها الجديرة بها ، كمجال من مجالات الدراســة التربوية الأكاديميـــــة .

ويكفى — دليلا على هذا الخلط ، الذى ساد ساحة التربية الاسلامية — أن جائزة عالمية مشهورة ، منحت فى الربع الأخير من الثمانينات ، فى التربية الاسلامية ، لاثنين ، لا علاقة لهما بالتربية ، كتخصص أكاديمى ، أبسط ما يمكن أن يوصف به أولهمـــا انه كاتب اسلامى ممتاز ، ولكنه غير متخصص ، لا فى التربية ولا فى غيرها ، وأبسط ما يمكن أن يوصف به الثانى أنه متخصص فى غير التربية .

واذا كنا نؤمن بالعلم — فى عصر العلم الذى نعيشــه — وبالتخصص العلمى ، الذى صار سمة العصر ، فاننا لا بد أن نتساءل عما يمكن أن (يضيفه) انسان الى مجال لم يتخصص فيه ، أو تخصص فى غيره ، ولكن الجواب نجـــده فى عملى الرجلين ، اذا نحن قرأنا العملين ، كمتخصصين فى التربية .

وليس الذنب فى ذلك ذنب الرجلين ، وانما هو ذنب هذا التيار الجامح من الكتابات عن التربية الاسلامية ، استجابة لهذه (الصحوة الاسلامية) ، مما افسد الذوق التربوى الأكاديمى افسادا ، جعل التربية الاسلامية (تنحسر) على الساحة التربوية الأكاديمية ، بنفس القدر الذى (تنتشر) به خارج هذه الساحة .

ولم تخل الساحة التربوية الأكاديمية رغم ذلك ممن وهب نفسه للتربية الاسلامية، متحملا ما يلحق به من غمز ولمز أحيانا ، ومن ايذاء أحيانا أخرى ، على طريق التربيـــة

الاسلامية الوعر الشاق ، مرتادا مجاهلها ، محتملا صعوبات البحث فيها ، مهما كان (الدافع) الى الارتماء فى أحضانها .

والتربية الاسلامية،مجال من مجالات الدراسة التربوية ، ومنهج البحث فيها هو هو منهج البحث فى التربية ، لا منهج البحث فى غيرها ، ولا فرق بينها فى هذا المجال وبين أية تربية أخرى غير اسلامية ، الا فى (المنظور) الذى يتم النظر من خلاله الى قضاياها ـ اذ المعروف أن التربية أمر لا يتم فى المطلق ، وانما هى اجراءات تتم فى اطار جماعة بعينها، لها منظورها الى الانسان والمجتمع والكون والحياة وما بعد الحياة ، تختلف فيه ـ قليلا أو كثيرا ـ عن المنظور الذى تنظر به جماعة غيرها الى هذه الأمور .

ولقد كانت هذه هى (الرؤية) التى رأيناها للتربية الاسلامية ، منذ سنوات من الدراسة والبحث والتقصى ، وأكدت الأيام صدقها ، ثم كان هذا هو (المنهج) الذى سرنا عليه فى معالجة قضايا هذا الكتاب .

وتطبيقا لهذا المنهج ، انقسم الكتاب الى جزءين ، خصص أولهما لتحديد (الاطار النظرى) للتربية الاسلامية ، وخصص الثانى (لتطبيق) هذا الاطار النظرى .

وفى الجزء الأول ، تم الحديث عن (التربية الاسلامية) من وجهة النظر الأكاديمية التربوية المعاصرة ، لنتأكد من أن هذه (التربية الاسلامية) انما هى (منظومة) متكاملة ، ذات ملامح متميزة ، وهوية خاصة ، يستطيع (المجتمع) الاسلامى أن يساير بها العصر وتحدياته ، دون أن يذوب فى أتون المذاهب والنظريات ، التى فرضت عليه فى القرن الماضى فضيعته .

وفى الجزء الثانى ، تم الحديث عن هذه (المنظومة) ذاتها ، كما عاشها المسلمون من قبل ، فى عصور قوتهم ، مستلهمين فيها القرآن والسنة ، ومتغيرات الزمان والمكان ، ليعيشوا فى كل عصر ، بروح العصر نفسه .

ولا نحسب أننا استطعنا فى الجزءين أن نغطى (كل شىء) ، ولكن حسبنا أن نلفت الأنظار الى أن هناك (تربية اسلامية) ، وأنها مجال خصب من مجالات الدراسة

التربوية .. الأكاديمية المتخصصة ، وأنها قادرة — اذا ما تحولت الى نظام — أن تحولنا من حـــــال الى .. حـــــال ٠

وعلى الله قصــد السبيل ٠

المؤلفان
ذو الحجة ١٤١٠ هـ
يوليــــو ١٩٩٠ م

محتويات الكتـــــاب

الموضـــــوع	الصفحة

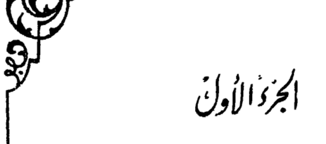
الموضـــــــوع	الصفحة

الموضــــوع	الصفحة

الموضـــــوع	الصفحة

الموضـــــوع	الصفحة

الموضـــــوع	الصفحة



الجزء الأول

الإطار النظري



تأليف الدكتور عبد الغني عبود

الباب الأول

مدخل تمهيدي

التربية الاســـلامية ، كالتربية اليهودية ، والتربية المســـيحية ، والتربيـــة الراسمالية ، والتربية الشيوعية .. وغيرها من (ألوان) التربية .. لا تعدو أن تكون (نظاما) ، يتحقق ــ من خلاله ــ وجود الانسان المسلم،والمجتمع المسلم،تماما كما يتحقق وجود الفرد ــ والمجتمع ــ اليهودى ، والمسيحى ، والراسمالى ، والشيوعى ، من خلال (نظام) تربية هذا المجتمع وذاك ، لأبنائه .

ورغم هذا (الاتفاق) ، الذى يجب أن نقر به مقدما ، بين التربية الاســـلامية ، وغيرها من (ألوان) التربية الأخرى ، فى القديم والحديث على السواء ، فاننا يجب أن نقر ايضا ، بأن هناك (اختلافات) جذرية ، بين التربية الاسلامية ، وغـــيرها من ألوان التربية الأخرى ، الا ان هذه الاختلافات ، اختلافات فى (معالم) النظام المتبع ، لتحقيق (أهداف) هذه التربية ذاتها ، والتربية الاسلامية فى ذلك ، لا تختلف عن غـــيرها من (ألوان) التربية فحسب ، بل ان كل (نظام) تربوى ، يختلف عن كل (نظام) تربوى آخر ، باختلاف (المتغيرات) الموجودة ، والتى تفرق بين كل مجتمع من المجتمعات ، وغيره من المجتمعات الأخـــرى .

بل ان الاختلاف يصل الى داخل النظام الواحد ، باختلاف المتغيرات ، التى تفرض نفسها على النظام ، باختلاف (الظروف) من حوله .

وعلى هذا الأســـاس ، فانه من الصعب أن نتحدث عن (نظام واحد) للتربيـــة الاسلامية ، لتغير الظروف نفسها من حول هذه (التربية الاسلامية) ــ رغم أصـــولها الواحدة ــ تغيرا (استدعى) تعديلا فى النظام الاســـلامى للتربية ، ليناسب هــــذه الظروف .. المتغيرة ٠

وهذا هو موضوع هذا الباب الأول ــ مدخل الدراسة .

وفى هذا الباب ــ الأول ــ مدخل الدراسة ــ سوف تتناول معنى التربية والتربية الاسلامية فى الفصل الأول ، ثم ننتقل الى القيم التربوية الاســـلامية فى الفصل الثانى ، ونختم الباب بالحديث عن فلسفة التربية الاسلامية ، فى الفصل الثالث .

الفصل الأول

التربية والتربية الإسلامية



تقـــــــــــــــديم :

لفظ (التربية) من أكثر الألفاظ شيوعا واستخداما على ألسنة الناس ، ولكنه رغم ذلك من أكثر الألفاظ المستخدمة على السنة الناس عمومية ، وبعدا عن التعبير عن التربية بمعناها العلمى المعاصر .

ومنطقى ان يستخدم لفظ (التربية) هكذا ، بهذا الشكل الواسع ، بعد أن صارت قضية التقدم والتخلف ، هى الشغل الشاغل للبلاد المتقدمة والمتخلفة على السواء ، وبعد أن صارت العلاقة بين التربية والتقدم اليوم ، علاقة متعارفا عليها بين المتخصصين فى مختلف مجالات العلم والمعرفة ــ وصوت هؤلاء المتخصصين ، هو الصوت الأعلى ، فى كل ما يتخذ من قرارات ، فى عالم اليوم ، وهو ــ كذلك ــ الصوت المسموع ، فى كل ما يدور من أحاديث ، وفى كل ما يتخذ من قرارات ، صارت كلها تصل ــ بفضل وسائل الاعلام الحديثة والمتطورة ــ الى كل اذن تسمع ، وعين تقرأ ــ فى (عصر الثورة) الذى نعيش فيه . واذا كانت « الثورة عملية طبيعية من عمليات النمو » (١) ، على حد تعبير سلوت Slote ، فاننا نعيش اليوم ــ بسبب التقدم العلمى والتكنولوجى ، الذى نعيش فى ظله ــ « فى ظل ثورة شاملة ، أكثر مما حدث فى أية حضارة سابقة » (٢) .

ومنطقى ــ كذلك ــ أن يستخدم لفظ (التربية) هكذا ، بهذا الشكل الواسع ، بعد ان صرنا جميعا نعيش فى ظل (أيديولوجيات) ، أو عقائد ، دينية وسياسية واقتصادية واجتماعية ، (مفروضة) علينا فرضا ، أو نلجأ اليها باختيارنا ، بسبب ظروف العصر ومتغيراته . فان « القرن العشرين ، كان حقيقا أن يسمى بعصر (الأيديولوجية) ، أو عصر الحياة (على مبدأ أو عقيدة) » ، و « ليس أكثر من (المبادىء والعقائد) ، التى نسمع عنها فى هذا القرن ، ويسمونها بالمذاهب والأيديولوجيات » (٣) ، وعلى طريق هذه (الأيديولوجيات) ، « تتصارع معانى الحياة ، بين الايمان والتعطيل ، وبين الروح والمادة ، وبين الأمل والقنوط » (٤) ، ويتهدد المجتمعات نار الحرب ، ويعيش الناس فى قلق وتوتر ، ويطلب الى التربية أن تقوم بدور ، اما فى اذكاء نار هذه الأيديولوجيات ، وزرعها فى النفوس زرعا ، أو فى العمل من أجل السلام ، ان كان هناك فى

السلام أمل ، بعد أن أصبح التوتر العالمى ، أن زاد عن حد معين ، يهدد باندلاع حـرب عالمية .. ثالثة ، لا يمكن أن يكون فيها غالب ومغلوب .

وشيوع انتشار التربية هكذا على الألسن ، أمر يسعد المتخصصين فى التربية ، ولكن الذى لا يسعدهم ، هو ان يكون فهمهم للتربية ، وخوضهم فى قضاياها ، بعيدا كل البعد عن التربية بمعناها العلمى ، الذى يتعارف عليه المتخصصون فيها ، ومن ثم كان تخصيصنا لهذا الفصل الأول ، لتوضيح معنى التربية ، وتجلية قضاياها ، قبل الخوض فى موضوعها ، وبناء مفاهيم التربية الاسلامية وقضاياها .. عليها .

معنى التربيـــــــــــــة :

يرى لنجرانه Lengrand أن التربية Education « تعنى بالنســـــبة لتســـعة أشخاص ، من بين كل عشرة منهم ، المدرسة ، والنشاط ذا الطبيعة الخاصـــة ، الذى يعبر عنه ، فى ضوء مصطلحات ، كالمناهج ، وطـــرق التدريس ، وهيئـــة التدريس المعدة » (٥) ، وغيرها من المسائل المتصلة (بالتعليم) ، بمعناه الضيق ، لا (بالتربية) ، بالمعنى الواسع لها ، كما يتعارف عليه المتخصصون فيها .

والتربية — بهذا المعنى الواسع والمتعارف عليه — تعنى (التنمية) ، « يقـــــال (رباه) : نماه — وربى فلانا : غذاه ونشاه — وربى : نمى قواه الجسدية والعقليـــــة والخلقية » (٦) ، وذلك على أساس أن « الفرد ينمو ككل ، لا كأجزاء ، وأن المظـــــاهر الاجتماعية والعاطفية والطبيعية والعقلية للنمو ، كلها تعتمد على بعضها البعض، وتتوقف على بعضها البعض » (٧) .

ولأن التربية تعنى التنمية ، فانها لا يمكن أن تقف عند حد المدرسة ، وانما تتعداها لتشمل كل ما (يؤثر) فى حياة الفرد ، من خلال احتكاكه به ، وتفاعله معه ، « احتكاكا وتفاعلا ، يؤديان الى (تعديل) فى السلوك ، على نحو من الأنحـاء » (٨) ، فبجانب دور المدرسة والأسرة بطبيعة الحال ، لا يمكن أن ننسى الأدوار الأخرى فى تنمية الانسان ، وتوجيه سلوكه ، على نحو معين ، « فالمحيط ، والمؤثرات الخارجية كلها ، تفعل فعلها فى توجيه الثقافة ، والماكنة الحكومية ، بما فيها من اداريين وقضاة وشرطة وجباة ، تؤثر على ثقافة الشعب ، فهى اما أن تعود الناس على مبادىء الحق والعدل والنظام والصدق

والتضحية والخدمة العامة ، واما ان تعودهم على الغش والكذب والجبن والرشـوة . وكما أن الماكنة الحكومية تؤثر على اخلاق الشعب وثقافته ، كذلك الشـعب يؤثر على ثقافة الجهاز الحكومى ، وعلى نظامه وأعضائه » . « وما يقال عن الماكنـة الحكومية ، يقال عن المعبد والمعمل والمتجر » ، « وكذلك قل عن المسرح والصـحافة والاذاعـة والتلفزيون والسينما والجمعيات ، والنوادى الثقافية والاجتماعية ، فهذه كلها تفعل فعلها فى الثقافة العامة » (٩) .

ولأن التربية تعنى التنمية ، فانها لا يمكن ان (تبدأ) من سن معينة ، و (تنتهى) عند سن معينة ، لأن نمو الانسان موجود ، طالما هو حى ، يحتك بغيره ، ويتفاعل مع هذا الغير ، مؤثرا فيه ، ومتأثرا به ، وانما المنطقى ان « تمتد مدى الحياة » (١٠) ، وأن يعرفها جون ديوى مثلا بأنها تعنى « النمو » ، والنمو « قيادة مستمرة الى المستقبل » (١١) ، على حد تعبيره ، معبرا عن راى المتخصصين جميعا فى التربية ، وأن يرى — مشتركا فى ذلك مع كاندل — ان التربية « هى الحياة ، وليست الاعداد للحياة » (١٢) .

وقد لخص جراتان ذلك كله ، حين رأى أن التربية « من أوسـع الميادين ، التى لا يمكن ان يحيط بها البحث » (١٣) ، حيث ادرك هو وغيره من المهتمين بشئون التربية ، أن التربية « ليست قاصرة على مرحلة معينة فى حياة الفرد » ، « بل هى عملية مستمرة طوال حياته ، فهى من المهد الى اللحد » ، كما انها « ليست قاصرة على ميدان واحد » ، « بل توجد فى جميع الميادين والبيئات والأماكن ، التى يعيش فيها الفرد » (١٤) .

و (موضوع) التربية ، هو (الفرد) ذاته ، ولذلك فان « البرنامج التعليمى ، انما هو محاولة ، يقوم بها الأفراد المختصون فى المجتمع ، للتأثير على نمو الصـغار ، وذلك باختيار الخبرات التى تنمو بها القيم المطلوبة لهذا الفرد ، وتنظيم هذه الخبرات » (١٥) . ومن خلال اختيار هذه الخبرات ، وتنظيمها ، وتقديمها لكل فرد ، يتم « خلق شخصية قومية ، ذات أهداف وملامح محددة ، واهتمامات مشتركة » (١٦) . ومن ثم كان من تعريفات التربية الموجزة ايضا ، انها « بأوسع مظاهرها ، هى عملية الارتباط بالثقافة ، والتلاؤم معها » (١٧) ، ليستطيع الانسان الفرد بعد ذلك ، أن ينضم الى الجماعة ، عضوا عاملا فيها ، قادرا على (تشرب) مفاهيمها ، وقيمها وأهدافها ، ثم على (الدفاع) عنها ، وتحقيق نموها وتطورها .

أى أن (تنمية) الفرد تنمية اجتماعية ، هدف من اهداف التربية.، لا يقل أهمية وخطورة ، عن تنميته تنمية جسمية أو عقلية أو عاطفية او انفعالية ... أو روحية .

ولا عجب فى ذلك ، فالأصل فى الانسان ــ موضوع التربية أنه (وحدة) ، لا تتجزأ الا لغرض الدراسة فقط ، وأن « النمو الانسانى عملية معقدة ، تتفاعل فيها قوى موروثة ، وعناصر تنبع من الحياة الداخلية ، وأشكال من الاستجابة المكتسبة ، ومنبهات ترد من العالم الخارجى . وكل فرد يولد مزودا بقدر من الامكانيات الفطرية ، بعضها مرن.، وبعضها الآخر يعين الى حد كبير حدود نموه » . و « الطفل يولد فى مجتمع ، ولا مناص من ذلك ، حتى فى أكثر الأحوال بدائية ، وهذا يعنى أن نموه يتضمن دائما ، فضلا عن النضج الشخصى الصرف ، عنصر التطبيع الاجتماعى ، وكلما زادت سن الطفل ، اشتدت الضغوط الواقعة عليه من المجتمع » (١٨) .

واذا كان الانسان ــ كوحدة ــ هو نتيجة ــ أو محصلة ــ « مجموعتين من العوامل » ، « هى الاستعدادات الوراثية ، الكامنة فى الجينات » و « مجموعة الظروف المحيطة بالفرد ، من تغذية وحرارة ومعاملة ووقاية وتعليم . . وغير ذلك » (١٩) ، فان الانسان يولد.، وليست لديه أية « شخصية عند الولادة » و « يبدو أن عملية تكوين الشخصية ، هى بالدرجة الأولى ، عملية يجرى فيها اندماج خبرات الفرد ، مع صفاته التكوينية ، لتشكل معا ، وحدة وظيفية متكاملة ، تكيفت اجزاؤها ، بعضها مع بعض ، تكيفا متبادلا ، وتستمر هذه العملية طوال حياة الفرد ، ولكن فعاليتها تبدو على اشدها فى سنى النمو الأولى » (٢٠) ــ ومن ثم كان (التعليم المدرسى) ، الذى رأينا ــ فى مطلع الفصل ــ أن غالبية الناس يتجهون اليه ، ويفكرون فيه ، اذا أرادوا تعريف التربية وتحديدها (٢١) .

ورغم (تبلور) ملامح شخصية الفرد ، من خلال تنشئته ــ أو تربيته ــ فى الأسرة أولا ، ثم فى المدرسة ، فان هذه الشخصية لا (تجمد) عند سن معينة ، بل انها تظل قابلة للتشكيل ــ أو التعديل ــ حتى وفاته ، اذ أن « التشكيل الأيديولوجى عملية مستمرة مدى الحياة ، فهى تبدأ مع الانسان طفلا ، يتشرب تلك القيم والاتجاهات والتصورات من والديه ، ثم ينمو الطفل ، ويحتك بالأقارب والجيران ، فتزيد دائرة احتكاكاته ، ثم يذهب الى المدرسة ــ ان كان هناك تعليم مدرسى ــ فتتسع الدائرة أكثر ،

وتستمر التنمية الأيديولوجية ، حيث تصقل تلك القيم والاتجاهات والتصورات وتتبلور، ثم يخرج الانسان الى الحياة رجلا ، فتبلغ الدائرة مداها ، بزيادة الاحتكاك مع الآخرين ، وزيادة ضغوط الحياة عليه ، وهكذا ، وتعمق الأيديولوجيات فى النفس ، بعد أن يعاد تشكيلها وصوغها ، حسب الخبرات والمواقف والضغوط ، التى يتعرض لها فى حياته .

ويختلف هذا التشكيل الأيديولوجى – فى حدود هذا الاطار العام الواسع – من مجتمع الى مجتمع ، ومن عصر الى عصر ، حسب الظروف الخاصة بكل مجتمع ، والقوى الثقافية المؤثرة فيه ، وحسب المتغيرات التى يفرضها كل عصر – فهو فى المجتمع البدائى القديم ، غيره فى المجتمع المتحضر الراهن ، وهو فى المجتمع الديكتاتورى الاستبدادى ، غيره فى المجتمع الديمقراطى الحر ، ، وهو فى المجتمع الزراعى ، غيره فى المجتمع الصناعى ، وهو فى المجتمع المغلق على نفسه ، غيره فى المجتمع المفتوح » ، « وقد يترك هذا التشكيل الأيديولوجى ، ليتم بطريقة غير مقصودة ، كما هو الحال فى المجتمعات البدائية القديمة ، وفى المجتمعات الديمقراطية الى حد ما ، وقد يتم بطريقة مقصودة وهادفة ، كما هو الحال فى المجتمعات الديكتاتورية والاستبدادية، وفى المجتمعات الشيوعية» (٢٢) – وهكذا .

ومما تجدر الاشارة اليه ، ان (التربية) ، هى مصدر الفعل (ربى) ، مضعف العين ، كما يقول الصرفيون ، وان أصله الثلاثى هو (ربا) ، بمعنى « نما وزاد » (٢٣) . ولكن النمو والزيادة لا تتحقق عموما ، دون (تدخل) فيه – وخاصة اذا كان الأمر يتعلق بالشخصية الانسانية ، سواء كان هذا التدخل مقصودا وموجها ، او كان غير مقصود ولا موجه ، كما سبق ، ومن ثم كانت (التربية) ، تعنى (دور) الآخرين فى توجيه هذا النمو ، اكثر مما تعنى هذا النمو ذاته .

مجالات التربية :

اذا كانت التربية تعنى التنمية ، فان هذه (التنمية) تختلف باختلاف (موضوع) هذه التربية ، أو التنمية .

والتربية بالنسبة للانسان ، رأيناها تعنى (تنمية) الشخصية الانسانية ، أو توجيه نموها ، بعبارة أصح ، وجهة معينة ، (يراها) الكبار ، المحيطون بالانسان ، والموجهون لنموه هذا .

والشخصية الانسانية — كموضوع للتربية — تمتاز عما سواها من (الموضوعات) الخاضعة لهذه التربية ، او التنمية ، بأنها ليست احادية البعد ، بل هى متعددة الأبعاد ، ومن ثم فتربيتها متعددة المجالات .

ومن ثم كان موضوع الشخصية « من أشد معانى علم النفس تعقدا وتركيبا ، لأنه يشمل جميع الصفات ، الجسمانية والوجدانية والعقلية والخلقية ، فى حالة تفاعلها بعضها مع بعض ، وتكاملها فى شخص معين ، يعيش فى بيئة اجتماعية معينة » (٢٤) — وكان سلوك هذه الشخصية فى موقف معين ، انما هو « دليل على نمو كلى كتلى معقد ، خضع له الانسان ، من لحظة تكوينه الى اللحظة التى سلك فيها هذا النمط المعين من السلوك » (٢٥) .

ويقسم علم النفس الحديث الانسان ، الى عدد من (المحاور) أو (المجالات) ، التى تعتبر — بالتالى — مجالات لتربيته ، منها مجاله **البيولوجى ، او المادى ، او الفيزيقى ، الذى يتصل (بجسم) هذا الانسان** ، وتمو هذا الجسم ، منذ التحام الحيوان المنوى للأب ، ببويضة الأم ، حيث « تنشأ البويضة المخصبة أو اللاقحة ، أو البذرة ، التى بها ومنها تبدأ حياة الجنين » (٣٦) فى بطن أمه ، قبل ان يكتمل نموه ، و « يقذف رحم الأم بالانسان الى هذه الحياة ، بعد أن يكون قد استوى عوده ، وصار قادرا على تحمل مصاعب الحياة ومشقاتها على الأرض » (٣٧) ، لينمو نموا آخر ، تكتمل به ملامح شخصيته ، وتتميز عن غيرها من الشخصيات .

ويعتبر هذا الجسم ، هو (المحور) الذى تدور حوله شخصية الانسان ، وبه ، بطوله وعرضه وشكله ولونه وصوته وما عداها ، يعرف بين المحيطين به .

كما يعتبر هذا الجسم — اضافة الى ذلك — (محطة) ، يلتقى عليها كل ما يربط هذا الجسم بالعالم الخارجى ، من حواس مختلفة ، كما يوجد فيها أيضا جهازان عصبيان، احدهما هو « الجهاز الرئيسى ، أو الشوكى المخى ، وهو الجهاز الواعى الارادى ، الذى يامر العضلات ، والجهاز السمبتاوى ، وهو جهاز ذاتى الحركة ، لا شعورى ، يضبط الأعضاء . ويعتمد الجهاز الثانى على الجهاز الأول . وهذا الجهاز المزدوج ، يضفى على تعقيد جسمنا ، البساطة اللازمة لنشاطه فى العالم الخارجى » (٢٨) — ولو لم يكن هذا الجهاز العصبى موجودا ، بصورته تلك ، « لصارت الأجسام تلفيقا لأشياء مبعثرة ،

تسلك كل منها مسلكها الخاص » (٢٩) — على حد تعبير وحيد خان ، وهو يتحـــدث عن (قدرة الله) فى الانسان .

كما يعتبر هذا الجسم — كذلك — (محطا) للغرائز والشهوات Instinctives التى تعتبر — عند علماء النفس — « قوى دافعة ، تعمل على المحافظة على الفرد والجماعة والنوع » (٣٠)،والتى هى «موجودة عند الانسان والحيوانات العليا ، كما هى موجودة لدى الحيوانات الدنيا » (٣١) — وهى تنتج عن تغير « يطرأ على الكائن العضوى ، فيدفعه الى الحركة ، اســـتجابة لمنبـــهات خارجيــــة أو داخلية ، ولدت فيه حالة من التوتر والتفكك » (٣٢) — يسعى لازالتها أو اشباعها .

ولأن الجسم هو (محط) هذه الغرائز والشهوات ، حددها علمــاء النفس فى دوافع السلوك Drives, Motives, Motivations التى (تدفع) الانسان دفعا للحركة ، ويعتبرونهـــا « البواعث الداخلية ، المتوغلة جذورها فى أعمــــاق الحالات الفسيولوجية والنفسية المتقلبة » ، و « المصادر الباطنية المحركة لتصرفاتنا ، والمنابع الأصلية ، التى يتفجر منها سلوكنا » (٣٣) .

وقد لخص فرويد Freud (١٨٥٦ — ١٩٣٩) هذه الغرائز — الجســـدية — جميعا ، فى غريزة واحدة أساسية أو أم ، هى الغريزة الجنسية،التى يفسر — فى ضوئها — ما عداها من دوافع السلوك ، حتى تلك « التى تحفزنا على الانشاء والبنـــاء ، والخلق والابتكار » (٣٤) ، كما تفسر الأحلام (٣٥) ، كما تفسر حقائق النمو الانسانى ، بدءا من مولد الانسان ، وحتى وفاته ، حيث « تنحصر الفكرة الرئيسية فى النمو ، فى وجـود مناطق شبقية (لذة شهوية) فى البدن ، يتمخض تنبيهها عن اشباعات ليبيدية ، وتتغير المنطقة الشبقية المهيمنة ، تبعا للسن ، ومستوى النمو ، فتتغير بالتالى علاقات الكائن مع ذاته ومع العالم » (٣٦) .

ومما تجدر الاشارة اليه ، ان المسيحية تعتبر الجسد — لأنه محط الشـــــهوات هكذا — سبب كل بلايا الانسان وخطاياه ، فبسببه — وما ركب فيه من شهوات — كان عصيان آدم لربه ، واقترابه من الشجرة التى نهاه ربه عن الاقتراب منها ، وكان قول الله له — فى التوراة :

« .. لأنك سمعت لقول امرأتك ، وأكلت من الشجرة التى أوصيتك قائلا : لا تأكل منها ، ملعونة الأرض بسببك . بالتعب تأكل منها ، كل أيام حياتك . وشوكا وحسكا تنبت لك ، وتأكل عشب الحقل . بعرق وجهك تأكل خبزا ، حتى تعود الى الأرض ، التى اخذت منها ، لأنك تراب ، والى تراب تعود » (٣٧) .

وبسبب هذا الجسد ، وما ركب فيه من خطايا وشـهوات ، كان سقوط آدم فى (الخطيئة الأولى) ، التى لا يمكن فهم المسيحية بدونها ، لأن هذه الخطيئة الأولى — فى المسيحية — توارثها بنو آدم عن أبيهم ، وصار الانسان — بموجب هذه الوراثة — « خاضعا لناموس الفساد وسلطان الخطيئة .

ولما كان الشوك لا يثمر تينا ، فقد صار جميع تسبل هذا الانسان الأول ، فاسدا كفساده ، واقعا مثله ، تحت حكم الموت (٣٨) — على حد تعبير بعض فلاسفة المسيحية ، وأصبح « الطفل يولد ، وآثار هذه الخطيئة الأولى عالقة به ، ولذلك يكون الشر كامنا فى اعماقه، بعد أن ورثه وراثة الدم » (٣٩) — لا يخلصه منها سوى « عقيدة العماد ، لتطهير نفس الطفل ، وغسلها من خطيئته الأولى » (٤٠) ، ثم اعلانه الحرب — بعد ذلك — على مصدر هذه الخطيئة الأولى ، وهو الجسد ذاته ، بما ركب فيه من غرائز وشهوات :

— « أسلكوا بالروح ، فلا تكملوا شهوة الجسد ، لأن الجسد يشتهى ضد الروح ، والروح ضد الجسد » (٤١) .

— « من اراد أن يخلص نفسه يهلكها ، ومن يهلك نفسه من أجلى يجدها » (٤٢) .

ومما تجدر الاشارة اليه أيضا ، ان ظهور الاسلام وانتشاره بسرعة ، مضافا اليـه مفاسد الكنيسة وشرورها ، قد أديا الى غزو الاسلام لأوروبا نفسها ، والى ان يصير مصدر خطر على المسيحية ، مما استدعى قيام الحروب الصليبية ، رسـميا فى نهايات القرن الحادى عشر الميلادى (٤٣) ، للقضاء على الاسلام ، فاذا بها تنتهى بغزو الاسـلام للعالم الغربى ، فكان الاصلاح الدينى سنة ١٥١٥ ثمرة هذا الغزو ، بعد ان صار « الجو العقلى والعاطفى فى أوروبا ، قد صار مهيأ تماما ، للثورة على الكنيسـة » (٤٤) ، والى « انتشـار روح جديدة فى كل مكان » ، « فى العلم والفلسـفة والدين ، وفى الأدب والفن » (٤٥) ، والى أن « تختفى الوهية المسيح ، لتحل محلها الوهية الانسـان » (٤٦)

ـ على حد تعبير البير كامى ـ والى أن يعود للجسد سيادته فى الفكر الغربى من جديد .

وتتم العناية بتربية هذا الجسد ـ أو تنميته ـ من خلال (اشـــباع) مختلف حاجاته ، والمحافظة على صحته ، وكل ما يؤدى الى كمال جسده ، وخاصة بعد أن صار هذا الجسد الانسانى (مطلوبا) ، فى الحروب الكثيرة ، التى خاضتها أوروبا بعد الاصلاح الدينى ـ سواء فى ذلك الحروب بين الكاثوليك والبروتستانت ، أو الحروب بين الدول القومية ، أو الحروب الاستعمارية ، أو الحروب بين الغرب وكل من النازية والفاشية ، أو الحروب العالمية ، أو غيرها وغيرها .

وللاسلام منظوره المغاير تماما الى الجسد الانسانى ، على نحو ما سنراه فى نهاية هذا الفصل .

أما المجال الثانى من مجالات الانسان ، فى نظر علم النفس فهو **المجال العقلى** ، الذى يتصل اتصالا وثيقا ، بجهاز الانسان العصبى ، حيث يتوقف ذكاء الانسان ـ فى نظر علم النفس الحديث ـ « على نمو المخ والأعصاب » (٤٧) .

ويرى عالم النفس المشهور ، جان بياجيه ، أن ذكاء الانسان يتطور « من ميكانيزمات بسيطة ، تتصل فى عملها أول الأمر بعمل الحواس ، والتكوينات البيولوجية الصرفة ، الى أن تأخذ شكل العمليات العقلية المجردة ، الأكثر تعقيدا (٤٨) ، فان « ضروب السلوك التى نلاحظها لدى الفرد ، فى اثناء الأسابيع الأولى من حياته » « تتسم » « بنصيب كبير من التعقيد ، من الناحية البيولوجية » (٤٩) ، وأن الذكاء فى أول أمره « ذكاء حسى حركى ، او عملى ، وظيفته ان يكون امتدادا لوظيفة العمليات ، التى توجد فى مستوى أدنى منه ، وهى ردود الأفعال ، والأفعال المنعكسة » (٥٠) ـ قبل أن ينمو الجهاز العصبى للطفل ، وتزيد خبراته ، وتتعقد حياته ، فينمو هذا الذكاء معه ، عن طريق تلك « التقريرات النشيطة » ، التى « تصب فى عقل الانسان ، من خلال عينيه وأذنيه وجلده ، وانفه ولســـانه » (٥١) ، من المجتمع المحيط به .

ولا نناقش هنا قضية تبعية العقل الانسانى تبعية مطلقة للجسم ، كما يقول بذلك علم النفس الحديث ، متأثرا فى ذلك بطبيعة الحال بالتصور المسيحى له ، متمثلا فى قول المســيح لبطرس :

— « .. يا بطرس ، اخلع الحكمة الجسدية ، تجد الحق توا » « لأنه خير لك أن تدخل الجنة جاهلا فقيرا ، ذا أعمال قليلة ، من ان تدخل الجحيم بأعمال عظيمة ، وأنت حكيم غنى » (٥٢) .

وقد ادت تبعية العقل الانسانى للجسم هكذا فى نظر علم النفس الحديث ، الى قيام «اغلب النظريات السيكولوجية، التى عالجت موضوع التعلم، تتخذ من دراسة الحيوان موضوعا لها » ، رغم الفرق « بين نوعى السلوك عند الانسان والحيوان » ، ورغم صعوبة « التوحيد بينهما ، خاصة وأن السلوك الانسانى ، يعتمد فى جزء كبير منـه على اللغـة ، التى لا يستخدمها الحيوان » (٥٣) . ونتيجة لذلك ، فانه « رغم كثرة الأبحاث والدراسات ، التى عملت فى هذا الميدان ، فلا زالت هناك نواح غامضة ، لم يستطع العلم ، رغم تقدمه ، تعليلها تعليلا تاما » (٥٤) .

وكما اعلنت المسيحية / الكاثوليكية الحرب على الجسد ، طوال العصور الوسطى ، قبل أن تطلق له البروتستانتية العنان ، اعلنت الحرب على العقل — كما سـبق ، فان « مشايخ الكنيسة ، لم يكونوا يحملون دوما عطفا حقيقيا على الثقافة الفكرية » (٥٥) ، وذلك لأن « العقيدة المسيحية » ، « تقوم على اساس الايمان ، على حين يعتمد العـلم على التعقل » (٥٦) ، ومن ثم كانوا ينظرون « الى العلوم المدنية ، على أنها تعلى العقـل الانسانى ، بطريقة غير صحيحة على الايمان المسيحى » (٥٧) — ثم أطلقت البروتستانتية له — اى للعقل — العنان ، بعد الاصلاح الدينى ، لنفس الأسباب التى أطلقت من اجلهـا للجسد العنان — اسباب الغلبة والتفوق والنصر .

وتتم العناية بتربية العقل ، باتاحة فرص القراءة والكتابة والتفكير والتدبر والتأمل للانسان ، وتدريب عقله تدريبا عمليا على التفكير وحل المشكلات ، فى مختلف مجالات العلم والمعرفة — وهذا هو ما تركز عليه التربية المعاصرة ، كما رأينا فى تعريف التربية ، فى مطالع الفصل ، من خلال التعليم المدرسى (٥٨) .

وأما المجال الثالث من مجالات الانسان ، فى نظر علم النفس الحديث ، فهو **المجال الاجتماعى** ، الذى يرتبط فيه الانسان — بمجاليه السابقين — بمن يعيشـون معه ، فى مجتمعه ، سواء فى ذلك المجتمع الصغير ، والمجتمع الكبير ، حيث تعتبر حياة الانسـان (فى جماعة) ، جزءا من تكوين الانسان النفسى ، الذى يتميز عن غيره من المخلوقات ،

بأنه « مخلوق متحضر ، له تاريخ ، وله قيم اجتماعية » (٥٩) ، وهو يتشرب هذه القيم الاجتماعية ، من خلال حواسه ، التى تقع — أول ما تقع — على ما يحيط به ، « فالمرئيات والأصوات والأذواق والروائح ، واحساسات اللمس ، متضمنة فى كثير من ، ان لم يكن فى ، كل ما يعرفه الانسان . فاعضاء الحس ، هى المسالك الأولية ، التى عن طريقهـــا ينتسب الفرد الانسانى للعالم المحيط به » . « فمن خلال الحواس ، يعرف الفرد بناء العالم المحيط به ، الذى يجب أن يعيش فيه ، والذى يجب أن يتكيف معه الى حـــد مـــا » (٦٠) .

والانســـان — فى تكيفه هذا مع المجتمع المحيط به — يضحى بكثير من رغبـــاته ، فبينما « نريد بوجه عام ، أن يعترف بنا المجتمع ، ويكافئنا ، فاننا نتأثر بقوة ، بالناس الذين يحيطون بنا مباشرة ، وبالجماعات المتجابهة ، التى نشترك فى عضويتها ، ســواء بصورة رسمية او غير رسمية » ، « وكثيرا ما تقمع انانية الفرد ، فى سبيل التطابق مع معايير الجمـــاعة » (٦١) .

ولا نناقش هنا قضية العلاقة بين الانسان والثقافة ، وما اذا كانت الثقافة هى التى (تصنع) الانسان ، وتشكل شخصيته ، على نحو معين ، أم أن الانســـان هو الذى (يصنع) الثقافة ، لأن الثقافة فى أى مجتمع ، لا تعدو أن تكون (محصـــلة) لثقافات افراده — اذ لا يمكن (الجزم) فى هذه القضية ، وانما الأمر يختلف من ثقافة الى ثقافة ، ومن فرد الى فرد ، و « التفاعل الذى يحدث بين الفرد والآخرين ، انما هو تفاعل بين العوامل البيولوجية والاجتماعية ، التى تكون شخصية الفرد الانسانى ، فنحن نعرف أنه بدون الفرد البيولوجى ؛ لا يمكن أن يكون هناك سلوك ، ومن ناحية أخرى ، لا يمكن أن يتصف هذا السلوك بالصفة الاجتماعية ، دون وجود أشخاص آخرين ، يتفاعل معهم هذا الفرد البيولوجى » (٦٢) .

فالفيصل اذن ، هو (النظام الاجتماعى) ، وما اذا كان (يفرض) نفسه فرضا على ابنائه ، ليتشربوا الثقافة السائدة ويتمثلوها ، أم أنه يسمح لأبنائه بأن ينقدوا النظام ، ويطوروا ويعدلوا ، وتلعب التربية دورا واضحا فى تحديد هـــذا الموقف من الثقافة ، سواء من خلال المناهج والمقررات الدراسية ، ومحتوياتها ، ومن خلال الطرق والوسائل ، التى يتم بها التعامل مع هذه المناهج والمقررات الدراسية ، اضافة الى الجو العام السائد

فى المجتمع ، وحركة الحياة فيه ، والى وسائل الاعلام المختلفة ، وما تقدمه ، والكيفية التى تقدم بها ما تقدمه .

وبالاضافة الى هذه الجوانب — أو المجالات — الرئيسية الثلاثة،الجانب الجسدى، والجانب العقلى ، والجانب الاجتماعى ، هناك جوانب اخرى كثيرة ، متفرعة عن هذه الجوانب الثلاثة فى الحقيقة ، وليست عنها بمعزل ، فهناك الجانب النفسى أو السيكولوجى ، الذى لا يعدو ان يكون معبرا عن هذه الجوانب الثلاثة مجتمعة ، وهناك الجانب الخلقى ، الذى لا يعدو أن يكون كسابقه ، اذ الأخلاق — فى أصلها — « حال للنفس راسخة ، تصدر عنها الأفعال ، من غير حاجة الى فكر وروية » (٦٣) ، أو هى « سجية وطبع » (٦٤) الانسان ، أو « السجية — الطبع — المزاج » — « الصفة » (٦٥) ، أو هى « خليط » (٦٦) من ذلك كله ، يعكس شخصية الانسان الفرد ، ومختلف تصرفاته وافعاله.

ثم هناك — أخيرا — **المجال الروحى** ، الذى يتعلق بالجانب الميتافيزيقى من الانسان، والذى يعتبر (منكرا) تماما من جانب الحضارة المعاصرة ، فى الغرب والشرق على السواء ، مع أن حياة الانسان — فى اساسها — حياة روحية ، لأن جسد الانسان بدون الروح لا يستطيع أن يحيا ، وبالتالى لا يمكن أن يفهم ، ولا أن تحدد (دوافع) سلوكه الحقيقية، على نحو ما قال به عالم كبير من علماء النفس الغربيين أنفسهم ، وهو ماكدوجل Mc Dougall (١٨٧١ — ١٩٣٨) ، الذى أنشأ « معامل للباراسيكولوجى ، داخل جامعة ديوك ، وهى المعامل التى نمت مع الوقت ، وتولى ادارتها من بعده ، مديرها الحالى ، العلامة ج. ب. راين Joseph Banks Rhine » .

وقد نجح مكدوجال — كما نجح من بعده راين — فى زعزعة أسس علم النفس المادى، وتقويض كيانه ، ثم جاء من بعدهما يونج ، اشهر علماء النفس بعد فرويد ، لينعى هذه الأسس الى الأبد ، كما يحل محله علم الروح ، أو ان شئت ، علم النفس الروحى (٦٧) .

وفى نظر هذه المدرسة الجديدة من مدارس علم النفس ، يعتبر الدين — مجال هذه الروح — (غريزة) ، شأنه فى ذلك « شأن غريزة البحث عن الطعام ، أو الدفاع عن النفس ، أو أية غريزة اخرى » (٦٨) ، وأن هذه « الغريزة الدينية ، أودعتها فى النفوس ، طبيعة حانية ، لخدمة تطور الذات ، وارتقائها ، عن طريق احساسها الدفين ، بالقوة الخالقة ، وبالخلود ، وبالثواب والعقاب » (٦٩) .

وعلى طريق هذا الجانب الروحى ، يأتى الجانب الأخروى ، فى حياة الانسان ، حيث نجد علماء النفس المحدثين هؤلاء ، يرون أن « الروح — لا الجسد — هى التى تمنـــح الانسان شخصية » ، « فالروح هى صانعة الجسد ، كما هى صانعة مصيرها ، فى حدود نواميس الطبيعة » (٧٠) ، وان « الشخصية تبقى بعد فناء الجسد » (٧١) ، اذ « المـــوت بالنسبة للانسان ، يعنى تحلل جسده الى عناصره الأولية ، والذى يحدث يوم البعث ، هو أن الله سبحانه سيجمع هذه العناصر الأولية (وهو جمع غير جمعنا نحن بطبيعة الحال)، ثم يهبها الحياة من جديد ، تماما كما وهبها الحياة فى البداية ، فتكون خلقا جـــديدا ، كذلك الخلق الأول .

ويعود الانسان — بعد البعث — كما كان قبل الموت ، على هذه الحياة الدنيا .

يعود لشخصيته ، التى عرف بها بين الناس ، فى الحياة الدنيا ، والتى تميز بها عن غيره من بنى آدم (٧٢) .

وقد ادى انكار هذا الجانب الروحى والأخروى ، فى التربية المعاصرة ، من جانب التربية المعاصرة ، الى (مزالق) خطيرة ، تجنبتها التربية الاســلامية ، على نحـــو ما سنرى فى بقية هذا الفصل — وبقية فصول الكتاب .

وأيا كان الأمر ، فان تنمية هذه الجوانب — أو المجالات — فى حياة الانسان ، من خلال التربية ، يجب أن تقوم على (توازن دقيق) ، بحيث لا يتم الاعلاء من شأن جانب منها ، والحط من شأن جانب آخر ، أو اهماله ، والا كان عدم التوازن هذا ، مؤديا الى تنمية خاطئة فى حياة الانسان ، تشقيه فردا وجماعة ، على نحو ما نلاحظ بوضوح اليوم، فى التربية المعاصرة . كما سنرى .

انـــــواع التربيـــــــة :

فى تعريفنا للتربية ، فى مطلع هذا الفصل ، راينا أنها تعنى التنمية (٧٣) ، وأنهـــا عملية مستمرة مدى الحياة، لا يمكن أن تقتصر على مرحلة عمرية معينة، ولا على مكان دون مكان (٧٤) ، وانما هى تتسع لتشمل الانسان ، (من المهد الى اللحد) ، كما تتسع لتشمل الانسان ، فى كل (مواقف) حياته ، التى يحتك فيها الانسان بغيره .

ويقسم المتخصصون فى التربية — التربية — على هذا الأساس ، الى نمطين اثنين كبيرين :

أولهما : هو التربية المدرسية ، والثانى هو التربية اللامدرسية .

أما عن **التربية المدرسية** ، فهى تلك التربية ، التى تتم من خلال العمل المدرسى ، سواء فى المدرسة — الابتدائية والمتوسطة (الاعدادية) والثانوية ، وفى دور الحضانة ورياض الأطفال قبلها ، وفى التعليم الجامعى والعالى بعدها .

وتتم هذه التربية — المدرسية — فى ضوء مؤشرات معينة ، منها مؤشر السن ، حيث يبدأ الالتحاق بالمدرسة الابتدائية مثلا ، « من سن الخامسة أو السادسة ، لتبقيهم فيها حتى سن العاشرة ، أو الحادية عشرة ، أو الثانية عشرة ، سواء التحق هؤلاء الأطفال قبلها بالحضانات ورياض الأطفال أم لا — وسواء كانت هذه المدرسة هى (مرحلة التعليم الالزامى) وحدها ، أو انتقلوا بعدها الى مدرسة أخرى أو أكثر ، ليتموا المرحلة الالزامية من التعليم » (٧٥) .

واذا كان « نمونا الجسمى عملية آلية فى معظمها » (٧٦) ، لا يملك الانسان التحكم فيها ، فان (الملاحظ) ان كل سن معينة ، لها طبيعتها الخاصة،فى الأغلب الأعم ، ومن ثم كان تقسيم هذا التعليم المدرسى ، الى (مدارس) ، تتمشى كل مدرسة فيها مع مرحلة من مراحل النمو ، فمع مرحلة الطفولة المتأخرة ، تكون المدرسة الابتدائية ، ومع بداية المراهقة تكون المدرسة المتوسطة (الاعدادية) ، ومع نهاية المراهقة تكون المرحلة الثانوية، ومع بدايات الشباب ، تكون مرحلة التعليم الجامعى والعالى ، وهكذا .

واذا كانت كل سن معينة ، لها (طبيعتها) الخاصة ، فان التربيـة فى كل مرحلة تعليمية ، تكون (مخططة) ، لتتفق مع (طبيعة) سن المرحلة ، على أن يوضع فى الاعتبار أن « جميع مراحل التعليم ، وحدة متماسكة ، لها فلسفة واحدة ، واغراض واحدة ، وانما تنفذ بمناهج مختلفة ، وطرق مختلفة ، وعلى مستويات مختلفة ، تبعا لمراتب التلاميذ من النضج ، فى كل مرحلة » (٧٧) .

وهكذا تكون هذه التربية المدرسية ، تربية مقصودة ، ومخططا لها مقدما ، لتحقيق أهداف محددة،ومن ثم كانت تسميتها أيضا **بالتربية المقصودة** ، أو وصفها بهذه الصفة، بعبارة أدق ، وكانت تسميتها كذلك **بالتربية النظامية** .

وتقوم هذه التربية المدرسية ، او التربية المقصودة ، على (حشد) المتعلمين ، فى كل مرحلة عمرية معينة ، فى مدرسة واحدة ، أو مرحلة تعليمية واحدة ، لتربيتهم تربية موحدة ، متغافلة بذلك ابسط الحقائق المتصلة بالانسان — موضوع التربيـــة — وهى تفرد هذا الانسان ، أو فرديته Individualism ، حيث يعتبر « تفرد الانسان ، من اهم حقائق الوجود » (٧٨) ، وهو تفرد ارادة الله سبحانه ، لا للانسان وحده ، ولكن لكل (نوع) من أنواع الكائنات أو المخلوقات ، فى هذا العالم ، فالحياة فى كل نوع من أنواع المخلوقات ، « قائمة على (التنوع) بين أعضائها ، لا على المساواة بين هؤلاء الأعضاء ، ولو قامت الحياة على المساواة بين أعضائها ما استقامت بها حياة .

وهذا التفاوت ، الذى نراه بين مخلوقات العالم الواحد ، أو النوع الواحد ، من خلق الله ، نراه صورة أوضح .. بين الناس » (٧٩) .

وهذا (الحشد) فى التعامل مع الناس ، هو أوضح سمات الحضارة الغربية ، وهو مكمن الخطر فيها على كل حال ، فاننا — والكلام للطبيب الفرنسى الشهير الدكتـــور الكسيس كاريل ، « نربى ونعيش ونعمل ، فى قطعان كبيرة ، اشبه بقطعان الأغنام » ، نعامل فيها « كخلاصات » ، بينما « يجب الا يوضع الأطفال ، فى سن مبكرة جدا ، فى مدارس ، يعلمون فيها بالجملة » .

« لقد ارتكب المجتمع العصرى غلطة جسيمة ، باستبدال تدريب الأسرة ، بالمدرسة إستبدالا تاما » (٨٠) .

وسوف نرى فى اخريات هذا الفصل ، كيف عالجت التربية الاسلامية — والحضارة الاسلامية — هذه المشكلة .

أما النمط الثانى من أنماط التربية ، فهو التربية اللامدرسية ، او التربيـــة غير المقصودة ، او التربية اللانظامية .

والمقصود بهذا النمط من أنماط التربية ، تلك التربية التى يتم فيها التأثير فى نمو الانسان ، بلا تخطيط ولا تنظيم ، ولا هدف محدد واضح .

ومن ثم فقد تحقق مثل هذه التربية ، الأهداف المرغوب فيها ، وقد تحقق أهدافا على النقيض منهـــــا .

كما قد تكون مثل هذه التربية ، دعما للتربية المدرسية أو المقصودة أو النظامية ، وقد تكون هدما لها — فيكون تناقض واضطراب فى عملية التربية — ككل ، تكون له آثاره المدمرة ، على التربية المدرسية والتربية اللامدرسية على السواء ، وآثارها المدمرة — بالتالى — على مستقبل الأمة .

وقد رأينا — عند تعريفنا للتربية فى مطلع هذا الفصل — ان هذا النمط من التربية — غير النظامية ، أو اللانظامية ، أو اللامدرسية — هو ذلك الذى يتم من خلال مؤسسات كالأسرة ، والصحافة والاذاعة والتليفزيون ووسائل الثقافة وادواتها ، ومؤسسات الدولة واجهزتها المختلفة ، اضافة الى دور العبادة وحركة الحياة فى الشارع على عمومها، وغيرها ، مما يحتك به الانسان ، فيترك عليه بصمته ، نتيجة لهذا الاحتكاك (٨١) .

ويعتبر هذا النمط من أنماط التربية ، أقدم الأنماط التربوية على الاطلاق ، ففى العصور البدائية القديمة لم تكن هناك تربية نظامية على الاطلاق ، و « لم تكن للتربية فلسفة مثالية ، وراء الغرض العملى المباشر ، ولكنها كانت تربية عملية ، تعد الطفل للحياة العملية ، فهى اعداد للحياة وحياة معا ، وهى عملية تتضمن الهدف فى خلالها » . « وكانت غايتها أن يعلم الكبار الصغار ، سبل العيش والسلوك ، فى حياتهم البدائية » (٨٢) ، و « كانت التربية العملية للبنين والبنات فى الأسر البدائية ، كالتدريب الخلقى لهم ، تتم بالتقليد الأعمى للكبار ، مصحوبا بقليل من التعليم ، أو بلا تعليم على الاطلاق » (٨٣) .

ويلاحظ أن محور هذا التعليم فى العصور البدائية القديمة ، كان « الحرف المختلفة ، كالصيد ، وصيد السمك ، والحرب ، وغير ذلك » (٨٤) ، ومن ثم « لم تعرف التربية البدائية شيئا عن الكتب ، ولا عن المدارس » (٨٥) .

ولم تبدأ التربية النظامية أو المدرسية فى الظهور ، الا بعد أن (تطورت) الحياة من حول الانسان ، بحيث مكنته من أن (يستقر) ،وكان استقراره عادة على ضفاف نهر ، حيث بدأت خطواته على طريق الحضارة والمدنية، فبعد «مئات الآلاف من السنين، قضاها فى التنقل والقلق وعدم الاستقرار ، بدأ يعرف حياة (الأسرة) ، وبدأ يعرف (منزلا) ينزل فيه ، كلما أحس بالتعب ، وهو يسعى على (لقمة العيش) ، ويأوى اليه اذا جن

الليل ، يريح فيه جسده ، الذى أضناه بسعى نهاره عليها ، كما بدأ فى صناعة أدوات وآلات ومعدات وآنية بدائية ، من الطين والخشب والقش ، يحفظ فيها ما يجمعه من ثمار ومن صيد ، ويبدأ يستأنس الحيوان ، ويبنى القوارب الصغيرة بطريقة بدائية ، ويصيد السمك ، ويبدأ كذلك يستخدم (الرموز) للتعبير عن حاجاته ، والتفاهم مع بقية أفراد اسرته ، وكانت هذه الرموز ، هى (النواة) ، التى بنيت عليها اللغة الانسانية فيما بعد » (٨٦) .

ويرى ول ديورانت ، أن أصل الحضارة ، يعزى الى هذا الانسان البدائى ، فلقد « خلق لنا البدائيون السابقون لعصر الحضارة ، صور الحضارة وأسسها ، فكل أوضاع الحياة الاقتصادية : وضعت لنا أصولا فى هذه المرحلة : الصيد والسماكة ، الرعى والزراعة ، النقل والبناء ، الصناعة والتجارة وشئون المال ، وكذلك كل الأنظمة السياسية البسيطة ، ثبتت جذورها فى هذه المرحلة : العشيرة والأسرة ، القرية والجماعة والقبيلة » ، « فبغير هؤلاء (الهمج) » ، « لما كتب للمدنية النهوض » (٨٧) .

ولقد كانت هذه التربية البدائية ــ اللامدرسية ــ هى الأساس الذى قامت عليه التربية المدرسية / النظامية ، فى المجتمعات التى استقرت طويلا على ضفاف الأنهار ، حيث خاض الانسان ثورته الأولى ــ الثورة الزراعية ــ التى « تساوى اهمية الثورة الصناعية ــ على أقل تقدير ، ومعناها الأساسى ، احلال انتاج الطعام ، بطريقة دائمة منتظمة ، محل جمع الطعام من هنا وهناك » (٨٨) ، ومنها « انتقل الانسان الى (الثورة) الثانية ، وهى الثورة الصناعية ، التى تفجرت هذه المرة فى (المدينة) ، التى دعت الحاجة الى وجودها ، (كمركز) لخدمة مجموعة من القرى ، تحيط بها » (٨٩) . وكانت هذه التربية المدرسية قد نشأت محدودة ، لتحقيق (حاجات) أى مجتمع نشأت فيه .

ولم يؤد ظهور التربية النظامية ، الى القضاء على التربية اللانظامية ، بل لعله دعمها ، لأن التربية المدرسية قامت ــ حين قامت ــ على نفس (الخطوط) التى قامت عليها التربية اللامدرسية قبلها ، ولأن التربية المدرسية (تكمل) نقصا تراه فى التربية اللامدرسية ، ولا تهدم ما تقوم به هذه التربية اللامدرسية ، الا اذا انحرفت هذه التربية اللامدرسية ، عن الخط الذى يجب أن تسير فيه ، من وجهة نظر (كبار) أفراد المجتمع .

ولم يحدث فى التاريخ الا مرات محدودة ، انه قام (فصام) بين التربية المدرسية والتربية اللامدرسية ، لأغراض (سياسية) بحتة ، كما نرى فى عهود الاســتعمار على سبيل المثال ، حيث نجد الاستعمار هو الذى يسيطر على التعليم المدرسى عادة ، ومن ثم يوجهه لتحقيق أغراضه ، فيأتى هذا التعليم على النقيض تماما مما يتعلمه الانســان ويتلقاه ، خارج اطار المدرسة .

وأيا كان الوضع ، فان الحكمة تقضى بتوجيه العناية الى التعليم اللامدرسى ، بعد أن صار أكثر فعالية وتأثيرا ، من نظام التعليم المدرسى ذاته ، فى مختلف بلاد العالم ، وخاصة بعد تعاظم تأثير أجهزة الاعلام والثقافة،فى التأثير فى حياة الناس ، صغارا وكبارا، ولذلك يرى ايدجار فور وزملاؤه ، أن « احتقار التعليم غير المدرسى ، لم يعد الا أثرا من آثار الماضى البائد ، وهو موقف لا يجدر بالمربى التقدمى » ، رغم أن المدرسة « ستظل ، فى الحاضر والمستقبل ، هى العامل الحاسم ، فى تكوين الانسان » (٩٠) .



التربيـــة الاســـلامية :

اذا كانت التربية تعنى التنمية ، على نحو ما رأينا فى مطلع الفصـــل (٩١) ، فان (شكل) الانسان و (طبيعته) ، بوصفه موضوع هذه التنمية أو التربيـــة ، يختلف باختلاف الثقافة السائدة ، التى ما أتت اللغة الانسانية الا للتعبير عنها ، ثم كانت هذه اللغة ــ بعد ذلك ــ عنصرا من عناصرها .

ونتيجة لهذا الاختلاف فى شكل الانسان وطبيعته ، من ثقافة الى ثقـــافة ، كان الاختلاف فى (وجهة) التربية ، أو التنمية ، بين ثقافة وثقافة ، فبينما رأيناها فى الثقافة العربية / الاسلامية ، والثقافة الغربية المعاصرة ، المتأثرة بها ، تعنى (كل) الانسان ، بمختلف قواه وطاقاته تقريبا (٩٢) ــ نراها فى ثقافة العصور الوسطى المسيحية ، تعنى (التنمية)من طريق آخر،لا تركز فيه على ما تقدمه من عون، بقدر ما تعتمد فيه على (كبح جماح) الانسان ، و (استئصال) نزعاته الشريرة ، متأثرة فى ذلك بالمسيحية ، على نحو ما أشرنا من قبـــل فى هذا الفصـــل (٩٣) ، ولذلك فان التربية تعنى ــ فى ثقـــافة الغرب ــ « التثقيف ــ التهذيب » (٩٤) ، و (التثقيف) كما نعلم ، يعنى التسوية (٩٥) ، يقال :

« (ثقف) الشيء : أقام المعوج منه وسواه . وثقف الانسان : ادبه وهذبه وعلمه »[٩٦] . أما (التهذيب) ، فانه يعني « التنقية » [٩٧] بالنسبة للسائل ، وازالة العوائق والزيادات بالنسبة لغيره ، « يقال : هذب النخلة : نقى عنها الليف » [٩٨] .

ومن وسائل تثقيف الانسان وتهذيبه — عند الغربيين — اضافة الى كبح الشهوات والعقاب بطبيعة الحال — تعليم العلوم المختلفة ، «كالكلاسيكيات والاقتصاد والفنون» [٩٩] وغيرها من العلوم ، التى استطاع آلكوين (٧٣٥ — ٨٠٤ م) ، أن يختصرها فى سبعة علوم ، سميت بـ (الفنون السبعة الحرة) Seven Liberal Arts وذلك عندما استعان به شارلمان (٧٧١ — ٨٤١ م) فى الحركة الضخمة لاحياء العلوم فى العصور الوسطى ، متأثرا فيها — بطبيعة الحال — بما ورثه غرب العصور الوسطى ، عن العصور المتأخرة المظلمة من الدولة الرومانية ، وكانت هذه الفنون السبعة ، تتكون من مجموعتين من العلوم ، تسمى أولاهما بالثالوث Trivium ، وتشمل النحو والخطابة والجدل ، وتسمى الثانية بالرابوع Quadrivium ، وتشمل الحساب والهندسة والفلك والموسيقى [١٠٠] .

واذا كان أوليخ Ulich يرى ان هذه العلوم ، « اسماؤها مضللة بالنسبة للقارىء الحديث ، فقد كان النحو فى خير مظاهره ، هو دراسة الأدب فى اسوأ مظاهره ، واستظهار القواعد الثقيلة الفهم » ، « وكانت الهندسة ، هى الجغرافيا باسهاب ، وكان الحساب يدرس اساسا لتقدير التقويم » [١٠١] ، — وهكذا — فقد كان الهدف من هذه العلوم ، ليس الارتقاء بالانسان ، وتنمية ملكاته ، منذ البداية ، بل (تحطيم) بعض هذه الملكات ، أو تهذيبها وتثقيفها ، لتنمو الملكات الأخرى التى ترضى عنها الكنيسة .

والتربية الاسلامية ، على النقيض من ذلك كله ، تنمية (للكيان) الانسانى كله ، بكل ملكاته ومواهبه ، منذ اللحظة الأولى لمولده ، بل وقبل هذه اللحظة الأولى بسنوات، عند (التفكير) فى الزواج ، حيث يحدد الاسلام للرجل (مواصفات) من ينشدها زوجة ، تحمل فى احشائها أولاده ، وترعى — بعد المولد — هؤلاء الأولاد ، حيث يقول صلى الله عليه وسلم :

— « تنكح المرأة لأربع ، لمالها ولحسبها ولجمالها ولدينها ، فاظفر بذات الدين ، تربت يداك » [١٠٢] .

وليس الأمر متروكا للزوج وحده ، بل أن للزوجة رأيها أيضا فيمن سيكون شريكا لحياتها ، فعن عائشة رضى الله عنها قالت : « قلت يا رسول الله ، يستأمر النســـاء فى أبضاعهن؟ قال : نعم ، قلت : فان البكر تستأمر فتستحى فتسكت ، قال : ســـكاتها اذنهـــــــــا » (١٠٣) .

وليس الأمر فى الاسلام مما يقف عند حد ما قبل الزواج ، بل انه يتعداه الى تنظيم ما بعده أيضا ، فيقيم الحياة الزوجية على المودة ، حيث يقول صلى الله عليـــه وسلم : « لا يجلد احدكم امرأته جلد العبد ، ثم يجامعها آخر اليوم » (١٠٤) .

وهكذا ، اذا كانت التربية المعاصرة تبدأ مع الانسان منذ مولده ، جسدا ، ترعى له هذا الجسد ، على احسن الفروض ، ان لم تبدأ معه — بالفعل — من الخامسة أو السادسة أو السابعة ، حسب السن التى تبدأ فيها مرحلة التعليم الالزامى ، فان التربية الاسلامية تبدأ مع هذا الانسان قبل ذلك بكثير ، وقد « حرص الاسلام على العناية بالأطفال منـــذ ميلادهم ، بل لقد شملت عنايته مرحلة ما قبل الميلاد ، حين دعا الى اختيار الزوجـــــة الصالحة ، لتكون أما صالحة ، توفر المناخ الطيب ، والبيئة الملائمة ، لتربية الطفـــل ، وأيضا برعايته ، والعناية بصحته ، الجسمية والنفسية » (١٠٥) ، فمن حديث « الرسول (تخيروا لنطفكم ، فان العرق دساس) » ، يبدو أن « الاسلام يضع هذه المسألة نصب عينيه ، قبل أن يبدأ فى تربية الوليد ، لأنه يريد ان يضمن للوليد وعاء صـــالحا ، ينتج منه ذلك الوليد ، هذا الوعاء الصالح سيحمل بقانون الوراثة فى نوعيه . . أى فى أبويه ، صفات ، وهذه الصفات ، هى التى ستكون محور التربية ، فيما بعد » (١٠٦) .

وبهذا أدخل الاسلام الأسرة فى (منظومة) التربية الاسلامية ، والقى عليها وظائف محددة ، تعتبر أساسية فى عملية التربية ، لا تقوم عنها بها أية مؤسسة أخــــرى من مؤسسات التربية ، فى القديم ولا فى الحديث على السواء ، حين اقام هـــذه الأسرة على دعائم ، تجعل منها مؤسسة تربوية بالدرجة الأولى ، اذا أخذنا فى الاعتبار التربيـــــة بمعناها الواسع ، وحين نظر الى أفراد الأسرة جميعا ، « لا على فرضية خاطئة ، ترى أن بنى آدم مجموعة من الحيوانات ، الذين لا يعنيهم الا الجنس ، كما تقوم فى الحضارة الغربية ، أو أنهم مجموعة من الملائكة . . » ، « وانما تقوم هذه الأسرة المســـلمة ، على أساس أن أفرادها بشر ، تربط بينهم صلة رحم ، ولصلة الرحم دورها فى حياة الانسان ،

فردا وجماعة .. وتربط بين الرجل والمرأة فيها بمصالح .. جسمية ونفسية ومعاشية واجتماعية .. » (١٠٧) ، لو تحققت كما رسمها الاسلام ، فانها تكون جـوا تربويا بالغ التأثير ، فى حياة الكبار والصغار على السواء .

ومما يذكر هنا ، ان الأسرة فى الحضارات القديمة ، كانت هى المؤسسة التربوية (الوحيدة) ، على نحو ما سبق (١٠٨) ، وان هذه الحضارات القديمة نجحت ــ من خلال تربيتها تلك ــ فى تحقيق اهدافها ، أكثر مما نجحت المجتمعات المعاصرة ، رغم امكانياتها الكثيرة ، « دليل ذلك أن المجتمعـــــات القبلية ــ البدائية ــ كانت ــ ولا تزال ــ أكثر تماسكا وتكاتفا ، من أى مجتمع معاصر ، وأن (تضحية) الفرد فى سبيل الهدف العام ، بالنفس والمال ، كانت ــ ولا تزال ــ معجزة المعجزات ، وأن هذه التضحية ، أمر اختيارى صرفـا ، لا جبر فيه ولا ارهاب » (١٠٩) .

ومما يذكر هنا أيضا ، أن الأسرة الرومانية ، كانت هى التى تلعب الدور الأساسى فى تربية الأطفال ، وانها ظلت تلعب هذا الدور الأساسى فى التربية ، حتى بعد انشـــاء المدرسة النظامية حوالى عام ٥٠٠ ق.م (١١٠) ، « فرغم انشاء المدارس العـــامة فى روما قبل الميلاد » ، « لم يتخل الأب الرومانى عن تربية إبنه بنفسه » ، « فقد استمر يساعد المدرسة فى تعليم ابنه ، وتقويم اخلاقه » (١١١) . وقد كانت هذه التربية فى الأسرة ، تهدف بالدرجة الأولى ، « الى تكوين أفراد صالحين ، لخدمة الدولة » (١١٢) ، فقـــد « كانت الأسرة الرومانية رابطة بين الأشخاص والأشياء من جهة ، والآلهة من جهة اخــرى ، وكانت هى المركز الذى يلتف حوله الدين والخلق والنظام الاقتصادى ، وكيـــان الدولة بأجمعها ، كما كانت هى المنبع ، الذى تستمد منه هذه المقومات كلها » (١١٣) ، « وكان الطفل يتعلم على يد أمه أولا ، ثم على يد أبيه ، تلك الصـــفات الأسرية والاجتماعية ، كالاقتصاد ، وضبط النفس واحترامها ، والتقوى والشجاعة والولاء للدولة » ، « وكان الطفل فى سن السادسة أو السابعة ، لا يفارق اباه ، سواء فى زراعته ، أو فى ميدان التدريب العســكرى » (١١٤) . وقد كان ذلك كله ، فى أول عهد الامبراطورية الرومانية ، وما أن ضعف تأثير الأسرة ودورها فى تربية الأبناء ، حتى ضعف أيضا بناء الامبراطورية وهيكلها ولحمتها ، وبدأت فى التحلل .

واخيرا ، نذكر ان الأسرة اليهودية كانت من أسباب قوة اليهود ، رغم أنهم « ظاهرة

شاذة غريبة فى تاريخ العالم » (١١٥) ، على حد تعبير اشبنجلر ، ورغــــم ان الشخصية اليهودية « شخصية ضائعة ، لا تربطها بأية أرض جذور » (١١٦) ، فقد « كان كل بيت فى بلاد اليهود كنيسة ، وكل مدرسة معبدا ، وكل اب كوهنا ، فصلوات الكنيس وطقوسه، كان لها مثيلات موجزة فى البيت » (١١٧) ، وكانت هذه الاسرة هى « النـــواة الحقيقية للحياة الاجتماعية العبرية » (١١٨) ، بل ان المنزل اليهــــودى كان « المؤسسة التربوية الوحيدة للجماهير ، حتى عصر المسيح ، وكان الآباء ، هم المدرسين الأساسيين » (١١٩) ، « وكانت الأسرة اليهودية مدرسة ذات قيمة خلقية واجتماعية » ، « وتقـــوم بوظائف اجتماعية ودينية واقتصـــادية وتربوية » (١٢٠) — وقد استطاعت هــــذه التربية — اليهودية — القائمة على أساس الأسرة ، « أن تبقى عاداتهم واعتقاداتهم حيه ، طوال هذه العصور ، رغم ما خضع له اليهود منذ ثمانية عشر قرنا،من فقدان لارض يسكنونها، وتشرد فى البلدان » (١٢١) .

وصحيح أن الدور الذى قامت به الأسرة القديمة ، والأسرة الرومانية ، والأسرة اليهودية ، فى تربية أبنائها ، مغاير تمـــاما فى كل شىء ، للدور الذى قامت به الأسرة المسلمة ، فى تربية هؤلاء الأبناء ، الا أنه أفضل كثيرا من غيــــاب ذلك الدور التربوى للأسرة ، فى الحياة المعاصرة ، مما يعجل بزوال هذه الحضارة ، بعد أن صــــار جوها فياضا بالقلق والتوتر وانتشار الجريمة والعنف ، وغيرها من (الأمراض) ، التى لا يقدر على منع أسبابها سوى الأسرة .

وتنتقل التربية الاسلامية ، من مرحلة الأسرة ، الى مرحـــلة التعليم المدرسى ، بمراحله المختلفة ، على نحو ما سنرى ، فيكون للتعليم والتربية فى كل منها ، ملامحــــه المميزة ، المشتقة من طبيعة الانسان المتعلم من ناحية ، ومن منظور الاسلام الى هــــذا الانسان ، والى المجتمع الذى يعد للحياة فيه ، والى ما ينتظره — فى هــــذا المجتمع وفى الحياة — من وظائف ، مغايرة فى قليل أو كثير ، لكل ذلك ، فى نظم التعليم الأخرى ، غير الاسلامية — على نحو ما سنرى فى بقية فصول الكتاب — من ناحية أخرى .

وتدور (مناهج) التعليم فى الاسلام ، حول (مجالات) معينة ، تتفق مع (المجالات) التى تدور حولها التربية فى غير الاســـلام ، أو تختلف معهـــا ، وهى — فى اتفاقها او اختلافها — تتفق مع منظور الاسلام الى الفرد والمجتمع والحياة وما بعد الحياة ، وتحول (أهداف) التربية فى المجتمع الاسلامى ، الى واقع حى .

كذلك للاسلام أهدافه التربوية ، وأنماط تربيته ، وادارة تعليمه،وأوضاع معلميه، المغايرة لنظائرها فى التربية المعاصرة ، والتى تكمل مع بقية جوانب التربية الاسلامية ، (منظومتها) المتميزة ، التى استطاع بهـا « أن يتحـول (الأعراب) البدائيون ، بعـد أن اشربوا روح الاسلام ، من (جاهليين) ، الى حماة للحضارة » (١٢٢) ، بعد سـنوات قليلة من ظهور الاسلام ، مع أنهم « عندما اندفعوا من شبه جزيرتهم فى القرن الســابع الميلادى ، ليضعوا أساس دولتهم العظيمة ، لم يكن لهم عندئذ تراث حضارى شــامخ ، ينافسون به الشعوب الأخرى ، ذات الحضارات القديمة ، ومع ذلك فقد كان لدى العرب عندئذ ما هو اهم ، وهو القدرة على التعلم السريع ، والافادة من الغير،وتشرب الاتجاهات النافعة فى الحضـارات ، التى قدر لهم أن يلتقوا بها،ويصادفوها فى طريق توسعهم »(١٢٣)، فى مصر والشام والعراق وفارس والهند والصين ، ثم عند الاغريق والرومان ، وقــد وقعت مثل هذه الحضارات تحت سيطرة المسيحية قبله مثـــلا ، فاعتبرتها حضارات (وثنية) ، واعلنت عليها الحرب كما سبق (١٢٤) ، ولكن الاسلام جاء بمنظور جـديد الى الانسان ورسالته فى الحياة ، ودور العقل فى تحقيق أهداف هذه الرسالة ، ومن ثم لم يرد ذكره فى القرآن الكريم ، الا فى مقام التنويه به ، « والتعويل عليه فى أمر العقيدة ، وأمر التبعة والتكليف » ، حيث « لا يذكر العقل الا فى مقام التعظيم ، والتنبيـــه الى وجوب العمل به ، والرجوع اليه ، ولا تأتى الاشارة اليه عارضة ولا مقتضبة فى سياق الآية ، بل هى تأتى فى كل موضع من مواضعها ، مؤكدة جازمة ، باللفظ والدلالة ، وتتكرر فى كل معرض من معارض الأمر والنهى ، التى يحث فيها المؤمن على تحكيم عقله ، أو يلام فيها المنكر على اهماله عقله ، وقبول الحجر عليه » (١٢٥) .

وقد كان للعقل الاسلامى دوره هنا ، فى (الوقوف) من هذه الحضارات القـديمة موقفا ، يأخذ منها بأحسنها ، وما يتفق فيها مع عقيدته ، و (يلفظ) ما يناقضها ، غير آسف عليه ولا وجل ، حتى لقد « ظل الاسلام خمسة قرون ، من عام ٧٠٠ الى ١٢٠٠ ، يتزعم العالم كله فى القوة والنظام وبسطة الملك ، وفى ارتفاع مستوى الحيـــاة والأدب والبحث العلمى والعلوم والطب والفلسفة » (١٢٦) ، وكان المسلمون هم « الالهام الواسع ، الذى فتح الطريق ، امام الحياة العلمية الحديثة » (١٢٧) ، ومن منجزاتهم فى التربية ، اشتقت نظم التعليم ــ الغربية ــ الحديثة ، كثيرا من معالمها ، وقد كان ذلك مما دفع بعض الباحثين فى الحضارة الاسلامية ، الى أن يروا أن (كل) ما فى الغرب الحديث من معالم

تربوية ، ونظم التعليم ، انما هو (مأخوذ) من العالم الاسلامي ، فقد نشرت الجامعات الاسلامية ، وخاصة جامعات الأندلس ، العلوم والمعارف . « ولقنته للقساوسة ، الذين بدورهم نقلوه الى أوربا المتأخرة فى العصور الوسطى » (١٢٨) ، وعنهم أخذ الغربيون كذلك مؤسسات التعليم العالي والجامعات التى «نشأت فى القرنين الثاني عشر والثالث عشر»، حيث نجد « أوجه شبه واضحة » بينها وبين المعاهد الاسلامية ، « لا يمكن أن تكون كلها وليدة المصادفة » (١٢٩) .

بل إن بعض الباحثين فى (التربية الاسلامية) يرون أن « مبادىء التربية الحديثة ، التى نادينا بها فى القرن العشرين ، ولم تستطع الدولة المتمدنة تنفيذها كلها حتى اليوم ، قد روعيت ونفذت فى التربية الاسلامية ، فى عصورها الذهبية ، قبل أن تخلق التربية الحديثة بمئات السنين .

ومن تلك المبادىء المثالية في التربية الاسلامية ، التربية الاستقلالية ، والاعتماد على النفس فى التعلم ، والحرية والديمقراطية فى التعليم ، ونظام التعليم الفردى ، ومراعاة الفروق الفردية بين الأطفال فى التعليم والتدريس ، وملاحظة الميول والاستعدادات للمتعلمين ، واختبار ذكائهم ، ومخاطبتهم على قدر عقولهم ، وحسن معاملتهم ، والرفق بهم ، والعناية بالتربية الخلقية ، وتشجيع الرحلات العلمية ، والاهتمام بالخطابة والمناظرات ، والتربية الانسانية ، والاكثار من دور الكتب ، وتزويدها بكل ما يمكن من الكتب القيمة ، والمراجع النادرة ، وتشجيع الطلاب على الانتفاع بما فيهما من ذخائر نفيسة ، والمثابرة على الدراسة والبحث ، والتعليم من المهد الى اللحد » (١٣٠) الخ .

بل ان من هذه الدراسات ، دراسات ترى ان علماء التربية ، « حتى من يأتون فى قابل الأيام — لن يصلوا الى ما أصله الاسلام الحنيف من نظريات تربوية ، منذ أربعة عشر قرنا من الزمان ، ويوم أن كان الانسان لا يدرى مضمون كلمة التربية » (١٣١) .

والكلام عن ميزات التربية الاسلامية كلام كثير ، فقد انصفها كل من درسها ، ولكن هذا الانصاف ذاته ، يضعنا أمام المشكلة الحقيقية ، وهى أن كل من تحدث عن التربية الاسلامية ، انما تحدث عنها فى صورة (مضت) ، فى عصر من عصور الاسلام السابقة ، ولكنه لم يتعرض للصورة التى يجب أن (تكون) عليها اليوم ، وذلك ما سنحاول أن نقف عليه ، فى فصول هذا الكتاب .

هوامش الفصل الأول

(1) WALTER H. SLOTE : « Case Analysis of a Revolutionary » — A STRATEGY FOR RESEARCH ON SOCIAL POLICY, Edited by : FRANK BONILLA and JOSE A. MICHELENA; The M. I. T. Press, Massachusetts 1967, p. 308.

(2) ANGES E. MEYER : « New Schools For Old » — THE GOOD EDUCATION OF YOUTH, Forty — fourth Annual Schoolmens' Week Proceedings, Edited by : FREDERICK C. CRUBER; Uinversity of Pennsylvania Press, 1957, p. 28.

(٣) عباس محمود العقاد : الانسان فى القرآن الكريم — دار الاسـلام — القاهرة — ١٩٧٣ ، ص ٧ (من التمهيد) .

(٤) عباس محمود العقاد : الفلسفة القرآنية — دار الاسلام — القـاهرة — ١٩٧٣ ، ص ١٠ (من المقـدمة).

(5) PAUL LENGRAND : An Introduction to Lifelong Education; UNESCO, International Education Year, 1970, p. 58.

(٦) المعجم الوسيط — قام باخراجه : ابراهيم مصطفى وآخرون — وأشرف على طبعه : عبد السلام هارون — الجزء الأول — مجمع اللغة العربية — القاهرة — ١٣٨٠ هـ — ١٩٦٠ م ، ص ٣٥٦ .

(7) DAN H. COOPER : The Administration of Schools For Better Living, Proceedings of The Co-operative Conference for Administrative Officers of Public and Private Schools; North - westesn University, University of Chicago, 1948, Vol. Xl, The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, p. 96.

(٨) دكتور عبد الغنى النورى ، ودكتور عبد الغنى عبود : نحو فلسفة عربية للتربية — الطبعة الثانية — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٧٩ ، ص ١٩ .

(٩) الدكتور محمد فاضل الجمالي : آفاق التربية الحديثة ، في البلاد النامية — الدار التونسية للنشر — تونس — ١٩٦٨ ، ص ٧٦ ، ٧٧ .

(10) THE WORLD BOOK ENCYCLOPEDIA, Modern Comprehensive Pictorial, Volume 5, E; The Quarrie Corporation, Chicago, p. 2112.

(11) JOHN DEWEY : Democracy and Education, An Introduction to the Philosophy of Education; The Macmillan Company, New-York, 1916, p. 65.

(12) JOHN DEWEY : Education To-day : G. P Putman's Sons, New - York, 1940, p. 6 and

— I. L. KANDEL : American Education, in The Twentieth Century; Harvard University Press, Cambridge Massachusetts, 1957, p. 111.

(١٣) كلنتون هارتلي جراتان : البحث عن المعرفة ، بحث تاريخي في تعلم الراشدين — ترجمة عثمان نويه — تقديم صلاح دسوقي — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٦٢ ، ص ٩ .

(١٤) صلاح العزب عبد الجواد : اتجاهات جديدة ، في التربية الصناعية — الجزء الأول — (دراسات في التربية) — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٩٦٢ ، ص ٣٤ .

(15) PAUL L. DRESSEL : « The Meaning and Significance of Integration » — THE INTEGRATION OF EDUCATIONAL EXPERIENCES, The Fifty — seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago, Illinois, 1958, p.5.

(16) VERNON MALLINSON : An Introduction To the Study of Comparative Education; Fourth Edition, Heinman, London, 1980, p. 12.

(17) MARGARET READ : Education and Social Change in Tropical Areas; Thomas Nelson and Sons, Ltd., Edinburgh, 1956. p. 96.

(١٨) و.د.وول : التربية والصحة النفسية — ترجمة الدكتور ابراهيم حافظ — مراجعة الدكتور عبد العزيز القوصي — رقم (٤٧٧) من (الألف كتاب) — دار الهلال — القاهرة ، ص ١٧ ، ١٨ .

(١٩) الدكتور عبد العزيز القوصى : أسس الصحة النفسية — الطبعة الرابعة — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — ١٣٧١ هـ — ١٩٥٢ م ، ص ١٦ ٠

(٢٠) رالف لنتون : دراسة الانسان — ترجمة عبد الملك الناشف — منشورات المكتبة العصرية — صيدا — بيروت — ١٩٦٤ ، ص ٦٠٩ ، ٦١٠ .

(٢١) ارجع الى ص ٢٧ من الكتاب .

(٢٢) دكتور عبد الغنى عبود : الأيديولوجيا والتربية ، مدخل لدراسة التربية المقارنة — الطبعة الثالثة — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٨٠ ، ص ٢٤ ، ٢٥ .

(٢٣) المعجم الوسيط — الجزء الأول (مرجع سابق) ، ص ٣٢٦ .

(٢٤) الدكتور يوسف مراد : مبادىء علم النفس العام — من (منشورات جماعة علم النفس التكاملى) — الطبعة الرابعة — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٩٦٢، ص ٣٦٣ ٠

(٢٥) الدكتور أحمد زكى صالح : علم النفس التربوى — الطبعة الثامنة — مكتبة النهضة المصرية — ١٩٦٥ ، ص ٧٠ .

(٢٦) دكتور فؤاد البهى السيد : الأسس النفسية للنمو ، من الطفولة الى الشيخوخة — الطبعة الرابعة — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٧٥ ، ص ٣٧ .

(٢٧) دكتور عبد الغنى عبود : الانسان فى الاسلام ، والانسان المعاصر — الكتاب الرابع من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — فبراير ١٩٧٨ ، ص ٢٥ .

(٢٨) ألكسيس كاريل : الانسان ، ذلك المجهول — تعريب شفيق أسعد فريد — مكتبة المعارف — بيروت — ١٩٧٤ ، ص ١١٢ ٠

(٢٩) وحيد الدين خان : الاسلام يتحدى ، مدخل علمى الى الايمان — ترجمة ظفر الاسلام خان — مراجعة وتقديم دكتور عبد الصبور شاهين — الطبعة الخامسة — المختار الاسلامى — القاهرة — ١٩٧٤ ، ص ٥٤ .

(٣٠) دكتور حامد عبد السلام زهران : علم النفس الاجتماعى — عالم الكتب — القاهرة — ١٩٧٢ ، ص ١٣٠ .

(٣١) دكتور أحمد عزت راجح : أصول علم النفس — الطبعة الخامسة — الدار القومية للطباعة والنشر — القاهرة — ١٩٦٣ ، ص ١٢٠ ، ١٢١ .

(٣٢) دكتور صلاح مخيمر ، وعبــــده ميخائيل رزق : سيكولوجية الشخصية ، دراســـة الشخصية وفهمها — مكتبـــة الأنجـلو المصرية — القـــاهرة — ١٩٦٨ ، ص ١٣٥ ، ١٣٦ .

(٣٣) دكتور مصطفى فهمى : سيكولوجية التعلم — الطبعة الثانية — لجنة النشر للجامعيين — مكتبة مصر — القاهرة — ١٩٥٧ ، ص ١١٦ ، ١١٧ .

(٣٤) دكتور أحمد عزت راجح (مرجع سابق) ، ص ١٢٤ .

(٣٥) للتفصيل — ارجع على سبيل المثال — لا الحصر — الى :

— سيجموند فرويد : خمس حالات من التحليل النفسى — الجزء الأول — ترجمة صلاح مخيمر ، وعبده ميخائيل رزق — تقديم ومراجعة مصطفى زيـور — من (المؤلفات الأساسية فى التحليل النفسى) — مكتبة الأنجلو المصرية —١٩٧٢ .

— أنا فرويد : الأنا وميكانيزمات الدفاع — ترجمة صلاح مخيمر ، وعبده ميخائيل رزق — تقديم مصطفى زيور — من (المؤلفات الأساسية فى التحليل النفسى) — مكتبة الأنجلو المصرية — ١٩٧٢ .

(٣٦) دكتور صلاح مخيمر ، وعبده ميخائيل رزق : سيكولوجية الشخصية (مرجع سابق) ، ص ١٢ ، ١٣ .

(٣٧) العهد القديم : سفر التكوين — ١ : الاصحاح الثالث : ١٧ — ١٩ .

(٣٨) الايغومانس ابراهيم لوقا : المسيحية فى الاسلام — الطبعة الأولى — مطبعة النيل المسيحية — القاهرة — يوليو ١٩٣٨ ، ص ١٥٩ .

(39) LANCELOT FORSTER : The New Culture in China, With an Introduction by Sir MICHAEL E. SADLER; Goerge Allen and Unwin Ltd., London, 1936, p. 104.

(٤٠) سليمان نسيم ، وكمال حبيب : التربية المسيحية — الطبعة الثانية — مكتبة المحبة القبطية الأرثوذكسية بالقاهرة — ١٩٧٠ ، ص ٦٨ .

(٤١) العهد الجديد : رسالة بولس الرسول الى اهل غلاطية — ٩ : الاصـحاح الخامس : ١٦ ، ١٧ .

(٤٢) العهد الجديد : أنجيل متى ١ : الاصحاح السادس عشر : ٢٥ .

(٤٣) دكتور عبد الغنى عبود : المسيح ، والمسيحية ، والاســلام — الكتاب الرابع

عشر من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — يناير ١٩٨٤ ، ص ١٣١ — ١٣٧ .

(44) I. N. THUT : The Story of Education, Philosophical and Historical Foundation; Mc Graw — Hill Company, Inc., New-York, 1957, p. 92.

(45) WILLIAN HENRY HUDSON : The Story of the Renaissance; Goerge G. Harrap and Company Ltd., London, 1928, p. 3.

(٤٦) ألبير كامى : المتمرد — ترجمها عن الفرنسية : عبد المنعم الحفنى — مطبعة الدار المصرية — القاهرة ، ص ١٨٦ .

(47) LESTER D. CROW, and ALICE F. CROW : Human Development and Learning; Eurasia Publishing House (pvt.) Ltd., Ram Nagar, New Delhi, 1964, p. 43.

(٤٨) الدكتور ابراهيم وجيه محمود : التعلم — عالم الكتب — القاهرة — ١٩٧١ ، ص ٣٠ .

(٤٩) جان بياجيه : ميلاد الذكاء عند الطفل — ترجمه دكتور محمود قاسم — راجعه دكتور محمد محمد القصاص — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة ، ص ٣٣ .

(٥٠) المرجع السابق ، ص ٤٥٣ .

(51) ALAN E. NOURSE, and the Editors of LIFE : The Body; LIFE - Science Library, Time - Life International (Nederland), N. V., 1965, pp149, 150.

(٥٢) أنجيل برنابا — ترجمه من الانجليزية الدكتور خليل سعادة — طبع على نفقة مطبعة المنار ، لصاحبها : السيد محمد رشيد رضا — مكتبة ومطبعة محمد على صبيح وأولاده — القاهرة — ١٩٥٨ — الفصل السابع والثمانون : ٨ ، ١١ ، ١٢ .

(٥٣) الدكتور ابراهيم وجيه محمود (مرجع سابق) ، ص ٣١٢ ، ٣١٣ .

(٥٤) دكتورة رمزية الغريب : التعلم ، دراسة نفسية تفسيرية توجيهية — الطبعة الثالثة — مكتبة الأنجلو المصرية — ١٩٦٧ ، ص ٥١ .

(٥٥) الدكتور عبد الله عبد الدائم : تاريخ التربية — من منشورات كلية التربية بجامعة دمشق — مطبعة جامعة دمشق — دمشق — ١٩٦٠ ، ص ٧٥ .

(٥٦) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور : المدنية الاسلامية ، وأثرها فى الحضارة الاوروبية — الطبعة الأولى — دار النهضة العربية — القاهرة — ١٩٦٣ ، ص ٤٠ .

(٥٧) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور القديمة ، دراسة تاريخية مقارنة (دراسات فى التربية) — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٩٦١ ، ص ٣٥١ .

(٥٨) ارجع الى ص ٢٦ ، ٢٧ من الكتاب .

(59) A. L. KROEBER : Anthropology (Race, Language, Culture, Psychology, Prehistory) ; Revised Edition, Harcourt, Brace and Company, Inc., 1948, p. 1.

(٦٠) فيليب هـ . فينكس : فلسفة التربية — ترجمة وتقديم الدكتور محمد لبيب النجيحى — دار النهضة العربية — القاهرة — ١٩٦٥ ، ص ٤٧٨ .

(٦١) دانيل كاتز : « أثر الجماعة فى الاتجاهات والسلوك الاجتماعى » — ترجمة الدكتور مختار حمزة — الفصل الثامن من : **ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية** — باشراف ج.ب. جيلفورد — والترجمة باشراف الدكتور يوسف مراد — المجلد الأول — الميادين النظرية — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٩٥٥ ، ص ٣٣٣ — ٣٣٤ .

(٦٢) الدكتور محمد لبيب النجيحى : الأسس الاجتماعية للتربية — الطبعة الرابعة — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٧١ ، ص ١٣٩ .

(٦٣) المعجم الوسيط — الجزء الأول (مرجع سابق) ، ص ٢٥٢ .

(٦٤) الياس أنطون الياس ، وادوار أ . الياس : القاموس العصرى ، عربى انجليزى — الطبعة التاسعة — المطبعة العصرية — القاهرة — ١٩٧٠ ، ص ١٩٨ .

(65) AL - NAHDA DICTIONARY, English — Arabic, Compiled by : ISMAIL MAZHAR, Revised by : MOHAMMAD BADRAN and IBRAHIM Z. KHORSHID; First Edition, The Renaissance Bookshop (Cairo) , p. 2218.

(66) THE CONCISE OXFORD DICTIONARY OF CURRENT

ENGLISH, Edited by : H. W. FOWLER and F. G. FOWLER, Based on : THE OXFORD DICTIONARY; Fourth Edition, Revised by : E. McINTOSH; Oxford, at The Clarendon Press, 1959, p. 1810.

(٦٧) الدكتور رءوف عبيد : مطول الانسان روح لا جسد (الخلود — العقل — الاعتقاد ، فى ضوء العلم الحديث) — الجزء الأول — الطبعة الثالثة — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٧١ ، ص ٢٩٥ ، ٢٩٦ .

(٦٨) الدكتور رءوف عبيد : مطول الإنسان روح لا جسد (الخلود — العقل — الاعتقاد ، فى ضوء العلم الحديث) — الجزء الثانى — الطبعة الثالثة — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٧١ ، ص ٨١١ .

(٦٩) المرجع السابق ، ص ٨٠٧ .

(٧٠) الدكتور رءوف عبيد : مطول الانسان روح لا جسد — الجزء الأول (المرجع الأسبق) ، ص ٢٩٥ ، ٢٩٦ .

(٧١) أندريه موروا : وازن الأرواح — تعريب الدكتور عبد الحليم محمود — مكتبة دار الشعب — القاهرة — ١٩٧١ ، ص ٥٢ .

(٧٢) دكتور عبد الغنى عبود : اليوم الآخر ، والحياة المعاصرة — الكتاب الخامس من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — يونية ١٩٧٨ ، ص ٩٨ .

(٧٣) ارجع الى ص ٢٦ من الكتاب .

(٧٤) ارجع الى ص ٢٦ — ٢٩ من الكتاب .

(٧٥) دكتور عبد الغنى عبود وآخرون : فلسفة التعليم الابتدائى وتطبيقاته — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٨٢ ، ص ١٩ .

(٧٦) وليم مننجر : النمو الوجدانى والانفعالى — ترجمة سامى على الجمال — اشراف ومراجعة وتقديم الدكتور عبد العزيز القوصى — رقم (٤٨) من (كيف نفهم الأطفال) (سلسلة دراسات سيكولوجية) — مكتبة النهضة المصرية — يونية ١٩٦٢ ، ص ١٩ .

(٧٧) الدكتور أبو الفتوح رضوان : « البعد عن الحياة ، مشكلة التعليم الثانوى » — الرائد — مجلة المعلمين — السنة السادسة — العدد الرابع — ديسمبر ١٩٦٠ ، ص ٣ .

(٧٨) دكتور فؤاد أبو حطب : القدرات العقلية — الطبعة الثانية — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٧٨ ، ص ٣ .

(٧٩) دكتور عبد الغنى عبود : قضية الحرية ، وقضايا اخرى — الكتاب السابع من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٧٩ ، ص ٧٢ .

(٨٠) الكسيس كاريل : الانسان ، ذلك المجهول (مرجع سابق) ، ص ٣٠٥ .

(٨١) ارجع الى ص ٢٧ من الكتاب .

(٨٢) صالح عبد العزيز ، وعبد العزيز عبد المجيد : التربية وطـــرق التدريس — الجزء الأول — الطبعة الخامســـة — دار المعارف بمصر — القـــاهرة — ١٩٥٦ ، ص ٢٧ ، ٢٨ .

(83) WILLYSTINE GOODSELL : A History of The Familly, as a Social and Educational Institution; The Macmillan Company, New York, 1923, p. 44.

(84) LAYTON S. HAWKINS and Others : Development of Vocational Education; American Technical Society, Chicago, U. S. A., 1951 p. 4.

(85) R. FREEMAN BUTTS : A Cultural History of Western Education , Its Social and Intellectual Foundations; Second Edition, Mc Graw-Hill Company, New York, 1955, p. 15.

(٨٦) دكتور عبد الغنى عبود : دراسة مقارنة ، لتاريخ التربية — الطبعـة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٧٨ ، ص ٧٦ .

(٨٧) ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الأول (نشأة الحضارة) — ترجمـة الدكتور زكى نجيب محمود — الادارة الثقافية ، فى جامعة الدول العربية — لجنة التاليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٤٩ ، ص ١٥١ ، ١٥٢ .

(٨٨) كلنتون هارتلى جراتان (مرجع سابق) ، ص ٢٨ .

(٨٩) دكتور عبد الغنى عبود : الحضارة الاسلامية ، والحضارة المعاصرة — الكتاب الحادى عشر من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — فبراير ١٩٨١ ، ص ٢٥ ، ٣٦ .

(٩٠) ايدجارفور وآخرون : تعلم لتكون — ترجمة د. حنفى بن عيسى — الطبعة الثانية — اليونسكو — الشركة الوطنية للنشر والتوزيع — الجزائر — ١٩٧٦ ، ص ٣٢ .

(٩١) ارجع الى ص ٢٦ من الكتاب .

(٩٢) ارجع الى ص ٢٧ ، ٢٨ من الكتاب .

(٩٣) ارجع الى ص ٣١ من الكتاب .

(94) AL NAHDA DICTIONARY; Op. Cit., p. 445.

(٩٥) مختار الصحاح ، للشيخ الامام ، محمد بن أبى بكر بن عبد القادر الرازى — شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبى واولاده بمصر — القاهرة — ١٣٦٩ هـ — ١٩٥٠ م ، ص ٩٨ .

(٩٦) المعجم الوسيط — الجزء الأول (مرجع سابق) ، ص ٩٨ .

(٩٧) مختار الصحاح (المرجع الأسبق) ، ص ٧١٨ .

(٩٨) المعجم الوسيط — قام باخراجه : ابراهيم مصطفى وآخرون — وأشرف على طبعه : عبد السلام هارون — الجزء الثانى — مجمع اللغة العربية — القاهرة ١٣٨١ هـ — ١٩٦١ م ص ٩٨٩ .

(99) THE CONCISE OXFORD DICTIONARY; Op. Cit., p. 381.

(١٠٠) دكتور عبد الغنى عبود : دراسة مقارنة لتاريخ التربية (مرجع سابق) ، ص ١٧٣ (هامش الصفحة) .

(101) ROBERT ULICH : The Education of Nations, A Comparison in Historical Perspective; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1961, p. 16.

(١٠٢) محمد فؤاد عبد الباقى : اللؤلؤ والمرجان ، فيما اتفق عليه الشيخان (البخارى ومسلم) — الجزء الثانى — دار احياء التراث العربى — القاهرة ، ص ١٠٧ (رواه مسلم) .

(١٠٣) صحيح البخارى ، لأبى عبد الله محمد بن اسماعيل بن ابراهيم بن المغيرة ابن بردزبه البخارى الجعفى — الجزء السابع — دار ومطابع الشعب — القاهرة ، ص ٢٠٤ (كتاب النكاح) .

(١٠٤) صحيح البخارى ، لأبى عبد الله محمد بن اسماعيل بن ابراهيم بن المغيرة بن بردزبه البخارى الجعفى — الجزء التاسع — دار ومطابع الشعب — القاهـــرة ، ص ٢٦ (كتاب الاكراه) .

(١٠٥) حسن عبد العال : التربية الاسلامية ، فى القرن الرابع الهجرى — الكتـــاب الأول من سلسلة (مكتبة التربية الاسلامية) — الطبعة الأولى — دار الفـــكر العربى — القاهرة — ١٩٧٨ ، ص ١٠٥ .

(١٠٦) فضيلة الشيخ محمد متولى الشعراوى : منهج التربية فى الاسلام — رقم (٣) من (صوت الحق) — كتيب اسلامى شهرى ، يصدره الاتحاد العام لطلاب جمهورية مصر العربية — دار الاعتصام — القاهرة — ١٩٧٦ ، ص ١٣ .

(١٠٧) دكتور عبد الغنى عبود : الأسرة المســـلمة ، والأسرة المعاصرة — الكتاب الثامن من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الأولى — دار الفـكر العربى — القاهرة — يونيه ١٩٧٩ ، ص ١٦٩ ، ١٧٠ .

(١٠٨) ارجع الى ص ٤٠ من الكتاب .

(١٠٩) دكتـــور عبد الغنى عبود : « التربية ومحو الأميـــــة الأيديولوجية » — **تعليم الجماهير** — مجلة متخصصة ، تصدر عن الجهاز العربى ، لمحو الأميـــة وتعليم الكبار — السنة الثالثة — العدد السادس — مايو ١٩٧٦ ، ص ٢٧ .

(١١٠) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصـــور القديمة (مرجع سابق) ، ص ٣٢٧ .

وارجع — كذلك — الى :

— R. FREEMAN BUTTS; Op. Cit., p. 116.

(١١١) فتحية حسن سليمان : التربية عند اليونان والرومان — مكتبـــة نهضة مصر — القاهرة ، ص ٨١ .

(١١٢) المرجع السابق ، ص ٧٨ .

(١١٣) ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الأول من المجلد الثالث (٩) (قيصر والمسيح ، أو الحضارة الرومانية) — ترجمة محمد بدران — الادارة الثقافية ، فى جامعة الدول العربية — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٣٧٤ هـ — ١٩٥٥ م ، ص ١٢٢ .

(114) WILLYSTINE GOODSELL; Op. Cit., p. 73.

(١١٥) اسوالد اشبنغلر : تدهور الحضارة الغربية — الجزء الثالث — ترجمة أحمد الشيبانى — منشورات دار مكتبة الحياة — بيروت — ١٩٦٤ ، ص ٣٤ .

(١١٦) دكتور عبد الغنى عبود : اليهود واليهودية والاسلام — الكتاب الثالث عشر من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — أكتوبر ١٩٨٢ ، ص ٢٨ .

(١١٧) ول ديورانت : قصة الحضارة — الجـــزء الثالث ، من المجلد الرابع (١٤) (عصر الايمان) — ترجمة محمد بدران — الادارة الثقافية ، فى جامعة الدول العربية — لجنة التاليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٥٦ ، ص ٧٣ .

(١١٨) دكتور محمد بيومى مهران : دراسات فى تاريخ الشرق الأدنى القديم (٩ — ١٠) اسرائيل — الكتـــاب الثالث والرابع (الحضــــــارة) — ١٣٩٩ هـ — ١٩٧٩ م ، ص ٢٣٩ (من الكتاب الثانى) .

(119) WILLYSTINE GOODSELL; Op. Cit., p. 73.

(120) Ibid., p. 76.

(١٢١) الدكتور عبد الله عبد الدائم : تاريخ التربية (مرجع سابق) ، ص ١٤ .

(١٢٢) دكتور عبد الغنى عبود : «التربية ومحو الأمية العلمية» — **تعليم الجماهير** — مجلة متخصصة ، تصدر عن الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار — السنة الخامسة — العدد الحادى عشر — يناير ١٩٧٨ ، ص ١٢١ .

(١٢٣) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور : المدنية الاسلامية ، واثرها فى الحضـــارة الأوربية (مرجع سابق) ، ص ١٥ .

(١٢٤) ارجع الى ص ٣٤ من الكتاب .

(١٢٥) عباس محمود العقاد : التفكير ، فريضة اسلامية — الطبعة الأولى — المؤتمر الاسلامى — دار القلم — القاهرة ، ص ٥ ، ٦ .

(١٢٦) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور الوســـطى (دراسة تاريخية مقارنة) — دراسات فى التربية — دار المعارف بمصر — القـــاهرة — ١٩٦٢ ، ص ١٤ ، ١٥ .

(127) ABU AL-FUTOUH AHMAD RADWAN, : Old and New Forces, in Egyptian Education, Proposals for the Re-construction of the Program of Egyptian Education in the Light of Recent Cultural Trends; Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New-York, 1951. pp. 48, 49.

(١٢٨) الذكتور أحمد سويلم العمرى : بحوث فى المجتمع العربى — دراسات سياسية — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٦٠ ، ص ٩٢ .

وارجع — كذلك — الى :

— ROBERT ULICH; Op. Cit., p. 17.

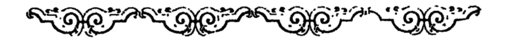
(١٢٩) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور : المدنية الاسلامية ، واثرها فى الحضارة الأوربية (مرجع سابق) ، ص ١٧٢ ، ١٧٣ .

(١٣٠) محمد عطية الابراشى : التربية فى الاسلام (مرجع سابق) ، ص ٦ (من التمهيد) .

(١٣١) عبد الغنى احمد ناجى : « الاسلام والتربية الحديثة » — **الرائد** — مجلة المعلمين — مجلة تربوية ثقافية شهرية ، تصدرها نقابة المهن التعليمية — ديسمبر ١٩٧٠ ، ص ٣٠ .

الفصل الثاني

القيم التربويّة



تقـــــــــــــديم :

يكاد موضوع (القيم التربوية) أن يكون اهم المســائل التربوية فى أي مجتمع من المجتمعات على الاطلاق ، رغم أن هذه القيم التــربوية ، لا تكتب ، ولا تقنن ، ولا يكون هناك حديث عنها بذكر ، وان كان يمكن أن يدور (حولها) كلام ، ولو أنه عــادة يكون عارضـــــا وسريعـــا .

وتحتل هذه القيم التربوية اهميتها ، من أنها هى التى تقف (وراء) كل ما يتخذ فى التربية من اعمال ــ سواء كانت هذه الأعمال تتصل بفلسفة التربية ، أو بالاجراءات التى تتخذ لتحقيق أهداف التربية ، أو بألوان النشاط المختلفة ، التى تمارس ، أو بطريقـــة التدريس المتبعة ، أو بغيرها ــ فكل ما تتحدد فى اطاره عملية التربية ، هو فى الواقـــع (ترجمة) حية ، لهذه القيم التربوية ، غير المعلنة .

والقيم التربوية ذاتها ، ليست وليدة فراغ ، وانما هى وليدة (القيم) العـــــامة السائدة فى المجتمع ، سواء ما اتفق عليه منها ، أو ما كان أبنــاؤه يطمحون فى تحقيقه ، وهذه القيم وتلك ، ليست هى الأخرى قيما مكتوبة ولا مشروحة ولا مفلسفة ، ورغم ذلك، فانها هى التى تحدد مسار الحياة على ارض الواقع،فى السياسة والاجتماع والاقتصاد.. وفى التربية .

ومن ثم فموضوع القيم فى حد ذاته ــ على اهميته ــ موضـــــوع شائك ، ولكن التربية ــ فى أى مجتمع من المجتمعات ــ لا تفهم بدونه.، ومن هنـــــا كانت اهميته ، رغم صعوبته .

معنى القيـــــــــم :

القيم ــ لغة ــ مفرد قيمة Value ، والقيمة هى « ما يستحقه الشىء » [1] ، أو « ما يساويه » [2] ، أو « مدى ما يستحقه ، وما يرغب فيه ، ومدى الفائدة والنفــــع منه » [3] . هذا اذا أطلقت (القيمة) ، بمعناها العام .

واذا كانت « قيمة الشيء قدره ، وقيمة المتاع ثمنه » (٤) ، أو « الثمن الذى يقوم به المتاع » (٥) ، فان (القيمة) اذا قيلت غير مضافة ، أو مضافة الى شخص او انسان ، فانها تعنى شيئا آخر ، هو « النفاسة ، الغلاء ، الفحوى ، الأهمية ، المعنى ، الفضل »(٦)، كما يمكن أن تعنى (المثل العليا) التى يحرص الانسان عليها ، حيث « يقال : ما لفلان قيمة ، ما له ثبات ودوام على الأمر » (٧) .

وتنبع خطورة موضوع (القيم) ، من ارتباط هذه القيم بالشخصية الانسانية ، فالانسان لا يعدو أن يكون مجموعة من (القيم) ، التى توجه سلوكه ، فهى « تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية ، مصممة نحو الأشخاص والأشياء والمعانى وأوجه النشاط » (٨)، ويعتبر الشيء (قيمة) بالنسبة للانسان ، بقدر (تفاعل) الانسان مع هذا (الشيء)، واتخاذ موقف معين منه ، فالقيمة هنا « صفة يكتسبها شيء أو موضوع ما ، فى سياق تفاعل الانسان مع هذا الشيء ، وبعبارة اخرى ، القيمة لفظ نطلقه ، ليدل على عملية تقويم ، يقوم بها ، وتنتهى هذه العملية ، باصدار حكم على شيء أو موضوع ، أو موقف ما » (٩) .

وهكذا لا تكون عملية (القيم) عملية مطلقة ، وانما هى — بطبيعتها — عملية (اجتماعية) ، رغم أنها تعبر « عن أشياء مرغوب فيها » (١٠) بالنسبة للفرد ، ورغم أنها « تتناسب مع قوة الرغبة » (١١) فيها من جانب هذا الفرد ، اذ ان الفرد يستمد قيمه فى الواقع من اعضاء المجتمع المحيطين به ، والذين شاركوا فى تشكيل شخصيته ، وتوجيهها وجهة معينة ، فالقيم « معايير واهداف ، لا بد أن نجدها فى كل مجتمع منظم ، سواء كان متأخرا أو متقدما ، فهى تتغلغل فى الأفراد ، فى شكل اتجاهات ودوافع وتطلعات ، وتظهر فى السلوك الظاهرى » (١٢) ، فالقيم « مسألة انسانية وشخصية،وليست شيئا مجردا ، مستقلا فى ذاته عن سلوك الشخص » (١٣) .

ويرى كولن ويلسون ، أن القيم Values « فى الواقع ، عادات اجتماعية ، وليدة اتفاق بين الفرد والمجتمع ، فالمجتمع يرفده ببعض الفوائد ، كالأمن ، والاحساس بالانتماء ، وربما الشعور بالتفوق ، اذا اتفق لشخص ما ، أن أصابه الحظ ، وقذف به الى منصب قيادى . ولكن المجتمع يطالب ، مقابل هذا ، أن يضع الفرد بعض القيم

الاجتماعية ، قبل الفائدة الذاتية . وفى هذه التضحية ، يصبح لحياة الفرد معنى » (١٤) .

وتستقر هذه (القيم) ، أو (العادات الاجتماعية) ، فى نفس كل فرد من أفراد المجتمع ، من خلال (التربية) بمعناها العام — أى من خلال مختلف (التأثيرات) التى يخضع لها الفرد ، منذ مولده ، وحتى وفاته ، بحيث يكون الفرد (صورة حية) لهذه القيم ، وهو يكتسب قيمته فى مجتمعه ، بقدر (تعبيره) عنها .

ويرى ول ديورانت ، أن الانسان يتمثل هذه القيم الاجتماعية ، ويحافظ عليها ، منذ أقدم العصور ، لأنها الوسيلة التى يحافظ بها على (قوة) جماعته ، فى مواجهة (الجماعات الأخرى) ، ومن ثم فان « كل الجماعات البشرية تقريبا » عنده ، « تتفق فى عقيدة كل منها ، بأن سائر الجماعات أحط منها » (١٥) .

ويكاد هذا الاحساس (بتفوق) الجماعة التى ينتسب اليها الانسان ، على غيرها من الجماعات ، أن يكون أوضح ، فى المجتمعات القبلية والبدائية ، التى لا تدرى شيئا عما حولها ، ولا تعرف الا الحياة فيها ، ومن ثم فان « الانسان البدائى » — على حد تعبير ول ديورانت — « لم يكن يدور بخلده ، أن يعامل القبائل الأخرى ، ملتزما نفس القيود الخلقية ، التى يلتزمها فى معاملته لبنى قبيلته ، فهو صراحة يرى أن وظيفة الأخلاق ، هى تقوية جماعته ، وشد أزرها ، تجاه الجماعات ، فالأوامر الخلقية والمحرمات ، لا تنطبق الا على أهل قبيلته ، أما الآخرون ، فما لم يكونوا ضيوفه ، فمباح له أن يذهب فى معاداتهم ، الى الحد المستطاع » (١٦) .

على أن الأمر لا يقف عند حد المجتمعات القبلية والبدائية من الناحية التاريخية، فالقبلية والبدائية (حالة) من حالات الانسان ، قبل أن تكون مرحلة تاريخية من مراحل تطور الانسانية ، ومن ثم فقد استمرت هذه القبلية والبدائية ، بعد تجاوز الانسان مرحلة الحياة البدائية والحياة القبلية ، ولا زالت موجودة حتى اليوم ، حيث أن « المعتقدات والعادات الاجتماعية ، التى كانت سائدة فى الماضى ، ما زال صداها يتردد فى القوانين والعادات ، التى تسود عصرنا الحالى » (١٧) .

ومن المعروف — على سبيل المثال — أن الاغريق ، والأثينيين منهم بوجه خاص ، قد اتصلوا « بالحضارات الشرقية والجنوبية لحوض البحر الأبيض المتوسط ، واكتسبوا

من هذه الحضارات الشيء الكثير » (١٨) ، قبل ميلاد المسيح بقرون طويلة ، وأنهم نتيجة لذلك - قد « مروا فى طريق الثورة الاقتصادية » (١٩) ، فان « الروح الانسانية لليونانيين كانت وطنية وقومية ، ولكنها كانت ضيقة فى نظرتها ، فقد كان كل انسـان ، خارج الدائرة الهلينيسية ، يعتبر فى نظرهم بربريا » (٢٠) .

وقد سبق عند حديثنا عن الدور التربوى الذى قامت به الأسرة الرومانية فى تربية أبنائها - فى الفصل الأول (٢١) - أن هذه كانت عقيدة الرومان جميعا أيضا ، فقـد كان الرومان - رغم الاحتكاك بالحضارات الأخرى، والتوسع الامبراطورى الذى حققوه - يعتقدون « أنهم أعظم الأجناس البشرية وانبلها ، وبأنهم خلقوا للسيادة والتحكم ، وعلى ذلك فقـد حاربوا غيرهم من القبائل والأجناس ، واستعبدوا من انتصروا عليه ، وكانوا يطمعون فى الثراء ، ويحبون المال ، فامتازت حروبهم بأعمال السلب والنهب والقسـوة ، الى حد كبير » (٢٢) ، رغم ما رايناهم يحرصون على تنشئة اطفالهم عليه من تقوى وشجاعة وقيم نبيلة (٢٣) ، يبدو أنها كانت للتعامل مع الرومان وحدهم ، لا مع غيرهم .

اما الغرب الحديث ، الذى وصل الى درجة من التقـدم العلمى والتكنولوجى ، يحتذيه فيها الآخرون فى العالم كله ، فان هذه (القبلية) و (البدائية) هى الصفة الغالبة فيه ، برغم تقدمه العلمى والتكنولوجى ، منذ الاصلاح الدينى فيه ، وظهور الثـورة الصناعية ، والثورة القومية ، فى منتصف القرن الثامن عشر تقريبا ، حيث حلت (الدولة القومية) ، محل الكنيسة ، فى ادارة شئون البلاد ومرافقهـا المختلفة ، و« أصبحت (المصلحة) فى اعتبار القوم ، هى القانون الوحيد المهيمن ، الذى يجب أن تعـالج على ضوئه ، كافة الشئون العامة » (٢٤) ، وسرعان ما ادت هذه (المصلحة) الى « سلسلة مروعة من الحروب » ، « بين دول أوربا ذاتها ، لعل أشهرها ، تلك الحرب الطويلة بين انجلترا وفرنسا ، بسبب وبغير سبب ، أو بين فرنسا والمانيا ، على سبيل المثال » (٢٥).

وليست قولة الفيلسوف الألمانى فخت Fichte (١٧٦٢ - ١٨١٤) الى الأمـة الألمانية ، فى كلمته التى وجهها لها فى شتاء ١٨٠٧/١٨٠٨ ، بأن الدولة الألمانية « بحكم وضعها الجغرافى ، وظروفها التاريخية ، قادرة على ان تقود العالم » (٢٦) - ليست هـذه القولة منا ببعيدة ، فقد كانت مما أدى الى نشوب حربين عالميتين ، كانت المانيا طرفا فى كل منهما ، بعد أن أثارت كلمات الفيلسوف الألمانى « النعرة القومية الألمانية » (٢٧) على

حد تعبير هانز Hans وان كان الرجل قد قالها أساسا، ليبعث الروح في أمته، فتتخلص من الاستعمار الفرنسي الجاثم فوق أرض الراين Rhineland الألمانية ، طوال عشرين عاما (١٧٩٥ — ١٨١٥) ، يفرض عليها لغته وثقافته وقانونه .. شـأن الاستعمار الفرنسي دائمـــــــــــا .

كذلك ليســت قولة وليم بت William Pitt (١٧٠٨ — ١٧٧٨) ، رئيس وزراء بريطانيا ، الذي يعتبر معلما من معالم تاريخها الحديث « ان مملـــكة بريطانيا العظمى والجمهورية الفرنسية ، لا يمكن ان تغيشا معا » (٢٨) — ليست هذه القولة ببعيدة عنا ، ولو ان الرجل قالها بعد مائة عام من الصراع بين البلدين ، وأستطاع — بالفعل — أن يهزم فرنسا ، وينهى « حـــرب المائة عام » (٢٩) ، على حـــد ما اشتهرت به بين الغربيين ، وذلك ســـنة ١٧٥٧ .

وليست (الممارسات) التي تحدث اليوم على الساحة الدولية ، الا لونا من الوان هذه القبلية والبدائية ، تحت شعارات كبرى ، لمجرد التضليل ، كالصراع بين الشرق والغرب ، أو بين الشيوعية والعالم الحر ، والحقيقة هي أن الاستعمار — بعد الحـــرب العالمية الثانية — قد تحور ، ولبس (ثوبا) جديدا ، يلائم ما بعد الحرب .. ثوبا يعتمد على الدعاية والطنطنة ، يقابلها مزيد من التغلغل في حياة الشعوب وشئونها ، « فلا زلنا — رغم الألفاظ البراقة وحقوق الانسان والأمم المتحدة — نعيش في عالم تحكمه (شريعة الغاب ، ولا زال عالمنا المعاصر ، يعيش في (سوق النخاسة الدولية) ، وفي هذه السوق ، بيعت فلسطين لاسرائيل ، وبيعت أوربا الشرقية للاتحاد السوفيتي ، ويتم تدخل الدول الكبرى في كل صغيرة وكبيرة ، من شـئون الدول الصغرى » . « أما الأمم المتحدة ، فهي منظمة هذا السوق » (٣٠) .

وفي ظل الدولة القومية — القبلية الجديدة — لا بد أن تكون للحياة (قيم)، تستطيع الدولة فرضها ، من خلال التعليم النظامي ، ومن خلال وسائل البث الكثيرة ، التي صارت (تصيح) من حول الانسان في كل مكان ، لتفقده ذاته وهويته ، وتذيبه في اطار هــذه الدولة .. بوصفها ممثلا للمجموع ، ومستودعا لقوته .

ولا بد أن تتناقض هذه (القيم) من مجتمع الى مجتمع ، ومن دولة الى دولة ، بل

ومن جماعة صغيرة داخل المجتمع الواحد ، الى جماعة صغيرة أخرى ، مما يهدد (بتفسخ) المجتمع الواحد الى مجتمعات كثيرة .

وتجد هذه (القيم) الفرصـــة الكبرى للتعبير عن نفســـها ، عندما تتحول الى دساتير ، أو قوانين ، (تحكم) حركة الحياة فى المجتمع ، سواء كان الدستور أو القانون مـــدونا Written او غير مدون Unwritten « وليس الدستور المدون ، بشىء غريب لم تعهده الدنيا ، فانه ما زالت جميع الدول فى العالم ، تجرى نظمها على الدساتير غير المدونة ، الى القرن الثامن عشر ، ولا تزال دولة كبيرة من دول العالم — بريطانيا — تجرى شئونها الى يومناهذا ، من غير ما دستور مدون » (٣١) . وتظل هذه (القيم) ، سواء تحولت الى دساتير مدونة ، أو ظلت بلا تدوين ، هى التى تحكم الحياة فى المجتمع ، وتظل — رغم ذلك — عرضة للهزات والاضطرابات والقلاقل ، بتغير الحياة فى المجتمع ، على نحو أو آخر ، ولسبب او لآخر ، حيث أن القوانين — مهما بلغت دقتهـــا — تظل مليئة بالثغرات ، كما أنها تظل معبرة عن (الفئة) التى وضعتها ، وعن مصالح هذه الفئة، مهما بلغت (الضمانات) الموضوعة ، لجعلها تعبر عن رأى المجموع ، ولذلك فان « الشعب لا يحترم القوانين ، التى وضعها الأشخاص، بأكثر مما يحترم الأشخاص الذين وضعوها . كما أن القوانين التى تعبر عن ارادة الأشخاص ، سوف تتحطم بلا هوادة ولا رحمة ، على أيدى أشخاص آخرين ، تتعارض مصالحهم — فى معركة صراع المصالح — مع مصـــالح واضعى القوانين » .

« وهكذا ، يتولد عن الايمان الكامل ، بأن القوانين لا يضعها الا الأشخاص ، عدم الاكتراث ، والاضطراب ، وافلات الزمام » (٣٢) .

ومن هنا ، تظهر أهمية هذه (القيم) ، كما يحددها الاسلام ، سواء ترجمت الى قوانين ، تحكم حركة الحياة ، أو ظلت كامنة فى (ضمير) الانسان المسلم ، خاصـــة وأن الاسلام « دين ينظم الوجود الانسانى كله » ، فهو « دين ودنيا » ، « قبل أن يكون دينـــا ودولة » (٣٣) ، ومن ثم فهو — على حد تعبير المستشرق الانجليزى جب Gibb — « ليس دينا بالمعنى المجرد الخاص ، الذى نفهمه اليوم من هذه الكلمة ، بل هو مجتمع بالغ تمام الكمال ، يقوم على أساس دينى ، ويشمل كل مظاهر الحياة الانسانية ، لأن ظروف نموه » ، « أدت أول الأمر ، الى ربط الدين بالسياسة ، بل الى ربط علم الكـــلام

بالسياسة ، وقد أكد هذه النزعة الأصيلة ، ما تلا ذلك ، من صوغ القانون الاسلامى ، والتنظيم الاجتماعى » (٣٤) ، بقائمة (قيمه) التى تحكم الحياة فيه ، كما حددها القانون ، وترجمها التنظيم الاجتماعى الى واقع حى .

ويزيد من (ثبات) هذه (القيم) الاسلامية عبر العصور ، أنها مشتقة من الاسلام ذاته كما سبق ، والاسلام — كما نعرف — « منهاج كامل للعقيدة والقيم الأخلاقية » و « أيديولوجية تامة ، تعتبر كل مظاهر الحياة ، الأدبية منها والمادية ، الروحية والعقلية ، الفردية والاجتماعية ، كلا لا يتجزأ » ، لا يمكن ان تتحقق ، « ما لم يخضع المجتمع كله ، للقوانين الاجتماعية والاقتصادية ، التى شرعها الاسلام » (٣٥) .

كما يزيد من ثباتها ، أنها — رغم أنها تقوم على « الأخلاق والقيم العليا » (٣٦) — كأى دين — تضع فى اعتبارها أن « المجتمع الاسلامى — بانتسابه الى الاسلام — لم يخرج عن كونه مجتمعا بشريا ، يتكون من أفراد ، لهم ميول فردية ، توحى بها طبائعهم ، ككائنات حية ، لها من فطرتها غرائز مختلفة ، بجانب ما تميزت به من قدرة على التفكير . ودور الاسلام ازاء هذه الطبائع البشرية ، لا يتعدى توجيهها أو تهذيبها » (٣٧) .

ومن ثم فان الاسلام لم يحارب (الطبيعة) البشرية ، وما ركب فيها من غرائز وشهوات ، كما فعل غيره ، وانما (نظم) اشباع هذه الغرائز والشهوات ، تحقيقا لتلك (الطبيعة) التى فطر الله الناس عليها ، وارتقاء — فى الوقت ذاته — بالانسان ، الى مستوى الانسانية ، التى كرمها الله ، يوم خلق الانسان ، واستخلفه فى الأرض ، ومن هذه المجاراة للطبيعة البشرية ، رغم تنظيم غرائز الانسان وشهواته ، ارتقاء به ، يأتى ثبات القيم الاسلامية وخلودها .

و (القيمة) الاسلامية الأم ، أو (القيمة) الاسلامية ، التى تتفرع منها سائر القيم فى الاسلام ، هى قيمة (العبودية) لله ، أو (الربانية) ، التى « لا تعنى » « تحليقا فى آفاق من (الروحية) ، التى تحرر روح الانسان من جسده ، أو تأخذ هذا الانسان من مجتمعه ، ومن عالمه المادى الذى يعيش فيه ، لأن ذلك على نقيض (الفطرة) ، التى فطر الله الناس عليها » (٣٨) ، وانما تعنى المسايرة لهذه الفطرة ، ان يتحقق وجود الانسان ، كجسم وروح

معا ، اذ « ماذا تكون الروحانيات ، اذا لم تغير صور الحياة المادية الدنيوية ؟ » (٣٩) ، بحيث تكون — كما هي في الاسلام — « الحياة كلها عبادة ، والأرض كلها مسجد » (٤٠) .

واذا كانت المسيحية ترى أن الانسان قد خرج من الجنة ، مطرودا من رحمة الله بسبب ما ركب في جسده من غرائز وشهوات ، على نحو ما رأينا في الفصل الأول (٤١) ، فان للإسلام رأيه المغاير في القضية برمتها منذ البداية ، فالانسان مخلوق منذ البداية ، ليكون خليفة لله في الأرض ، على حد قوله سبحانه :

— « واذ قال ربك للملائكة : انى جاعل في الأرض خليفة ، قالوا : أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ، ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك ؟ قال : انى أعلم ما لا تعلمون . وعلم آدم الأسماء كلها ، ثم عرضهم على الملائكة ، فقال : أنبئونى بأسماء هؤلاء ان كنتم صادقين . قالوا : سبحانك ، لا علم لنا الا ما علمتنا ، انك أنت العليم الحكيم . قال : يا آدم أنبئهم بأسمائهم ، فلما أنبأهم بأسمائهم ، قال : ألم أقل لكم : انى أعلم غيب السموات والأرض ، وأعلم ما تبدون وما كنتم تكتمون ؟ » (٤٢) .

وهكذا لا يكون ما يسمى (بالخطيئة الأولى) ، التى « يدور حولها الفكر المسيحى كله » (٤٣) ، سوى حلقة واحدة فقط ، من حلقات خلق الانسان ، واستخلافه في الأرض ، وهى الحلقة التى اكتمل فيها (نمو) الانسان ، بحيث صار قادرا على تحمل تبعات ذلك الاستخلاف .

وبذلك تكون معرفة الانسان بالشيطان ، التى هى بداية (مأساة) الانسانية في الفكر الدينى المسيحى ، هى « فاتحة خير » عليه ، « فقد كانت معرفة الشيطان ، فاتحة التمييز بين الخير والشر ، ولم يكن بين الخير والشر من تمييز ، قبل أن يعرف الشيطان ، بصفاته وأعماله ، وضروب قدرته ، وخفايا مقاصده ونياته » (٤٤) — وتكون هذه المعرفة ، في حقيقة أمرها ، مزيدا من التكريم للانسان ، اذا هو اجتنب طريق الشيطان ، وكان — بالفعل — انسانا (ربانيا) ، يحس في أعماقه (بعبوديته) لله ، ويتصرف في حياته على أساس هذه (العبودية) ، لأن الانسان قد صار « عرضة للخير والشر ، ولأنه مطالب بالخيرات ، وهو ممتحن بالشرور » ، « والخير هو القدرة على الحسن ، مع القدرة على القبيح ، وهو الاختيار المطلوب ، بين التمييز بين القدرتين » (٤٥) .

ولذلك يشرح ابن كثير ، الآيات السابقة ، المتصلة بخلق الانسان ، بقوله : « هذا مقام ذكر الله تعالى فيه شرف آدم على الملائكة ، بما اختصه من علم اسماء كل شيء دونهم » ، « ليبين لهم شرف آدم ، بما فضل عليهم فى العلم » (٤٦) ، كما يرى ابن تيمية ، أن آدم هو المحتاج وحده الى هذا العلم ، « بوصفه خليفة فى الأرض ، لا فى السماء » (٤٧)، وليست الملائكة فى حاجة اليه ، لأن مقرها هو السماء .

يضاف الى ذلك ، أن (خطيئة) آدم قد غفرت له ، بمجرد (استغفاره) لربه ، فخلق بذلك خلقا جديدا ، لحياة جديدة :

— « فتلقى آدم من ربه كلمات ، فتاب عليه ، انه هو التواب الرحيم » (٤٨) .

واذا كان آدم قد نزل من السماء الى الأرض ، ليعيش فيها حياته الجديدة ، ويقوم بدوره الذى رسمه الله سبحانه له فيها ، وهو (الاستخلاف) ، فان هذا الاستخلاف لا يمكن أن يعنى أن آدم قد خلع ثوب (عبوديته) لله ، وتركه خلفه فى السماء ، ونزل الى الأرض ، ليكون (ربها) ، على نحو ما رأينا المسيحية ذاتها (تضطر) الى أن تتطور اليه بعد الاصلاح الدينى ، فى الفصل السابق (٤٩) ، وانما معناه أن الانسان قد صار لله (عبدا) فى الأرض ، بعد أن كان له (عبدا) فى السماء ، وعلى أنه — بعد هبوطه الى الأرض — قد بلغ رشده ، وملك قدره بيمينه ، وان كان « انتقال (المبادرة) من يد الله الى يد الانسان المسلم ، لا يعنى أن الانسان قد حل محل الله ، فى تصريف أمور الحياة ، ولكن معناه أن ارادة الله التى كانت تظهر مع كل نبى قبل الاسلام ، (خارقة) لقانون طبيعى » ، « بدأت تظهر — مع الاسلام — فى صورة الجهد البشرى المبذول نفسه، متخفية وراءه » (٥٠) .

وهكذا يكون الانسان مأمورا — فى الاسلام — بأن (يعمر) الأرض ، ويمشى فى مناكبها ، ويأكل من رزق الله ، امتثالا لأمر ربه (٥١) ، وهذا هو معنى (الاستخلاف) ، أنه « القاء (عبء) تعمير الأرض ، على هذا الانسان ، وهو تعمير لا يمكن أن يتم بدون علم ، من أجله كان تكريم الانسان هذا ، وبدون عمل ، يترجم هذا العلم ، الى واقع حى » (٥٢) ، وهذا هو — فى الوقت ذاته — معنى (رزق) الله للانسان، أنه ارادة « المشيئة العليا » ، « أن تسلم لهذا الكائن الجديد فى الوجود ، زمام هذه الأرض ، وتطلق فيها يده، وتكل اليه ابراز مشيئة الخالق ، فى الابداع والتكوين ، والتحليل والتركيب ، والتحوير

والتبديل ، وكشف ما فى هذه الأرض ، من قوى وطاقات ، وكنوز وخامات ، وتسخير هذا كله — باذن الله — فى المهمة الضخمة ، التى وكلها الله اليه .

واذن فقد وهب هذا الكائن الجديد ، من الطاقات الكامنة ، والاستعدادات المذخورة ، كفاء ما فى هذه الأرض ، من قوى وطاقات ، وكنوز وخامات ، ووهب من القوى الخفية ، ما يحقق المشيئة الالهية » (٥٣) .

ويكون الانسان — فى الاسلام — نتيجة لذلك — مأمورا بأن « يشقى ويتعب ، ويعمل ويكد ، ويأكل ويتمتع ، وينعم بالمال والولد ، ان رزق المال والولد ، ويلاقى المصائب والأهوال ، ويذوق الجوع والفقر والحرمان ، ولكنه فى كل الحالات سعيد ، لا المال يطغيه ، ولا الولد يعميه ، ولا السلطان والقوة تلهيه ، ولا الفقر والجوع والحرمان يشقيه » (٥٤) ، وانما كل ما يشغله ، هو أن (يعمل) ، ليعمر الأرض ، ويتملك — من خلال عمله — الدنيا كلها ان استطاع ، فهو « قد يملك الدنيا ، ولكنها لا تملكه ، وقد تمتلىء بها يداه ، ولكن لا يمتلىء بها قلبه » (٥٥) ، وهذا هو معنى أن المسلم لا « يهتم لأمر الدنيا ، لأنه يضر ولا ينفع ، وهموم الدنيا لا تخلو عن الظلمة فى القلب ، وهموم الآخرة لا تخلو عن النور فى القلب » (٥٦) — على حد تعبير الزرنوجى .

والانسان المعاصر أشد حاجة الى مثل هذه (القيمة) ، حتى تكون لحياته معنى ، بعد أن فقدت هذه الحياة أى معنى لها ، رغم التقدم العلمى الواضح ، وارتفاع مستوى المعيشة ، بشكل لم تشهد له الانسانية مثيلا من قبل ، ولذلك يرى المفكرون التربويون أن « اية تربية للناس ، فى عصر الذرة ، بدون الدين ، غير مقبولة » (٥٧) — ومن هذا الدين يجب أن تشتق كل القيم ، كما سبق .

انواع القيم :

اذا كان مجال القيم « يشمل كافة جوانب النشاط الانسانى » ، « فكل نشاط يقوم به الانسان ، يمكن أن تحكم عليه حكما قيميا » (٥٨) ، فان المهتمين بدراسة موضوع القيم ، يميلون الى تقسيمها وتصنيفها وتبويبها ، فتارة يقسمونها على أساس المحتوى — مثلا — الى قيم دينية ، وقيم نظرية ، وقيم اقتصادية ، وقيم اجتماعية ، وتارة يقسمونها على أساس المقصد ، الى قيم وسائلية ، وقيم غائية ، وتارة يقسمونها على اساس الشدة ، الى قيم ملزمة ، وقيم تفضيلية ، وقيم مثالية ، أو على أساس العمومية ،

الى قيم عامة ، وقيم خاصة ، أو يجملونها أخيرا ، فى قيم مادية ، وقيم اجتماعية ، وقيم اخلاقية ، وقيم جمالية ، وقيم روحية ، وقيم معرفية [٥٩] ٠

وواضح أن مثل هذا التقسيم تقسيم مفتعل ، لا يتفق مع طبيعة القيم ، وان كان عذره انه يحاول تبسيطها ، ولو انه يبدو تبسيطا مخلا . ذلك أن القيمة الواحدة ، يمكن أن تدخل تحت أكثر من قسم أو صنف ، من هـــذه التقسيمات والتصنيفات ، فحب الآخرين على سبيل المثال ، قيمة دينية ، اذا ما نظرنا اليه من زاوية أمـر الاســلام — كدين — مثلا — بها ، وهو ايضا قيمة اجتماعية ، بوصفه ذا تأثير ومردود اجتماعيين، كما أنه يمكن أن يكون قيمة اقتصادية ، اذا نظرنا اليه من زاوية ما يمكن أن يحققه من قضاء حاجات وتبادل مصالح ومنافع ، ذات مردود اقتصادى ، وهكذا ، فلا يمكن الادعاء اطلاقا بأن هذه القيم « منفصلة بعضها عن بعض ، ولكنها تترابط مع بعضها ، من أجل تحديد أهداف الفرد والمجتمع » [٦٠] ٠

ومثلما لا يتفق هذا التقسيم مع طبيعة القيم ، فانه لا يتفق مع طبيعة (الشخصية)، التى تبدو هذه القيم من خلالها ، سواء كانت هـــذه الشخصية شخصية فردية ، أو شخصية قومية ، اذ أن هذه الشخصية عادة مركبة — نفســيا — مثلما هى مركبـــة بيولوجيا — بصورة معينة ، يسهل من خلالها التعرف عليها ، والتمييز بينها وبين غيرها من الشخصيات « تمييزا واضحا » [٦١] .

فالشخصية على ذلك تركيبة قيمية بالدرجة الأولى ، أو هى « (الأسلوب) النفسى للفرد ، أو الأسس الأكثر اتساقا واطرادا ، التى تعتمد عليها استجاباته لمواقف الحياة »، مما يعطى « الفرصـــة للتنبؤ باستجاباتنا فى ظروف معينـــة . وبالطبع ، ففى بعض الحالات » ، « قد تكون اللاتنبؤية فى ذاتها ، سمة من سمات شخصية الفرد » [٦٢] .

ومثلما (تتمحور) الشخصية البيولوجية حول عمودها الفقرى مثلا ، فانهـــا (تتمحور) نفسيا حول قيمة من القيم ، تتفرع عنها سائر القيم ، ويطلق المرحوم عباس محمود العقاد على هذه القيمة الأم ، اسم « مفتاح الشخصية » ، الذى يعرفه بأنه « هو الأداة الصغيرة ، التى تفتح لنا أبوابها ، وتنفذ بنا وراء أسوارها وجدرانها ، وهو كمفتاح البيت ، فى كثير من المشابه والأغراض » ، فمفتاح الشخصية « أداة تنفذ بك الى دخائلها، ولا تزيد » [٦٣] .

فالانسان المتدين على سبيل المثال ، تختلف سمات شخصيته ، وعلاقاته بالناس والأشياء ، وبالتالى تختلف مجموعة (القيم) التى تحكم سلوكه وحياته ، عن الانسان غير المتدين ، كما يختلف الانسان العقلانى عن الانسان العاطفى ، والانســان الاجتماعى عن الانسان الانطوائى ... وهكذا .

واذا كان الانسان،متدينا كان أو غير متدين،عقلانيا كان أو عاطفيا،اجتماعيا كان أو انطوائيا ، هو (وليد) مجموعة من الظروف ، التى (قد) تفرض عليه ، وقد يخضع لها (مختارا) ، لأن شخصيته ، وما يحكم هذه الشخصية من (قيم)،انما هى وليدة « تفاعل امكانياته (أى الانسان) الفطرية مع محيطه الخارجى » (٦٤) ، أو تفاعل « الاستعدادات الوراثية الكامنة فى الجينات » ، و « مجموعة الظروف المحيطة بالفرد،من تغذية وحرارة ومعاملة ووقاية وتعليم ، وغير ذلك » (٦٥) ، فان معنى ذلك أن هذه (القيم) غير ثابتة فى هيكلها ، وفى ترتيب أولوياتها ، فقد يغضب الحليم ، وقد ينطوى الاجتماعى ، وقد يتدين المنكر لوجود الله الشكاك ، نتيجة مجموعة المؤثرات ، التى تؤثر فى هذا أو ذاك ، فى مرحلة معينة من مراحل حياته .

وقضية (التحول) من الكفر الى الايمان نفسها ، فى حياة أى نبى من أنبياء الله ، عليهم أفضل الصلاة والســـلام ، ليست الا لونا من ألوان هـذا التحول فى القيم ، من النقيض الى النقيض .

بل ان القرآن الكريم ، يصف لنا حياة مجموعة من الناس ، لا هم كفـار ولا هم مؤمنون ، بعد أن تحولوا من الكفر الى الايمان بالفعل ، ثم تحولوا — بعد ايمانهم — الى موقف جديد ، جمع بين مجموعة (متنافرة) من القيم ، من هنا ومن هناك — وقد أحسن القرآن الكريم وصفهم فى أكثر من مكان ، حيث قال سبحانه فيهم مثلا :

— « ومن الناس من يقول : آمنا بالله وباليوم الآخر ، وما هم بمؤمنين . يخادعون الله والذين آمنوا ، وما يخدعون الا أنفسهم وما يشعرون . فى قلوبهم مرض ، فزادهم الله مرضا ، ولهم عذاب أليم بما كانوا يكذبون . واذا قيل لهم : لا تفســـدوا فى الأرض ، قالوا : انما نحن مصلحون . ألا انهم هم المفسدون ، ولكن لا يشعرون » (٦٦) .

— « ومن الناس من يعبد الله على حرف ، فان أصابه خير اطمأن به ، وان أصابته

فتنة انقلب على وجهه ، خسر الدنيا والآخرة ، ذلك هو الخسران المبين . يدعو من دون الله ما لا يضره وما لا ينفعه ، ذلك هو الضلال البعيد . يدعو لمن ضره أكثر من نفعه ، لبئس المولى ولبئس العشير » (٦٧) .

وهؤلاء المنافقون ، الذين تتحدث عنهم الآيات ، هم الفريق « الذى يزن العقيدة بميزان الربح والخسارة ، ويظنها صفقة فى سوق التجارة » (٦٨) — على حد تعبير الشهيد سيد قطب ، ومن ثم فهم ممن « اختل فكرهم » (٦٩) ، عند عبد الله يوسف على ، لأنه « لا ثبات له ولا استقرار » (٧٠) على مجموعة (القيم) ، التى يحرص الانسان السوى ، على أن يعيش عليها ، وهى بالنسبة للمؤمن بالله وحده ، واحدة لا تتغير الا قليلا ، وفيما لا يمس العقيدة ، على نحو ما رأينا فى مطالع الفصل (٧١) ، حيث رأينا القيمة الاسلامية (الأم) ، هى قيمة (العبودية) لله ، أو (الربانية) ، التى لا يمكن أن تعنى (هجر) الدنيا ، بحثا عن (خلاص الروح) من (الخطيئة الأولى) ، كما نراها فى المسيحية (٧٢) ، وانما هى تعنى (الاندماج) فى هذه الحياة ، تحويلا لها الى الأفضل (٧٣) ، وبذلك تكون (الربانية) ، هى « هى (الانسانية) ، فى أسمى صورها » (٧٤) .

و (العبودية) لله كقيمة أم فى الاسلام ، أو (الربانية) ، على هذا الأساس ، ليست مجرد (شعار) يرفعه المسلم ، عمل بمقتضاه أو لم يعمل ، وانما هى (بذرة) تزرع فى (ضمير) الانسان المؤمن ، فتوجه حياته كلها ، بعد أن تبنى قائمة قيمه ، البناء الذى يريده الاسلام ، ويحاسب على أساسه المسلم — بدليل قول النبى صلى الله عليه وسلم :

— « انما الأعمال بالنيات ، وانما لكل امرىء ما نوى ، فمن كانت هجرته الى الله ورسوله ، فهجرته الى الله ورسوله ، ومن كانت هجرته الى دنيا يصيبها ، أو الى امرأة ينكحها ، فهجرته الى ما هاجر اليه » (٧٥) .

و (النية) — كما يقول المتخصصون فى علم النفس ، « ظاهرة نفسية ، لها دورها فى كثير من مظاهر الحياة النفسية العقلية ، عند الانسان » ، وهى « لم تحتل مكانا بارزا فى الفكر الغربى الحديث فى علم النفس » (٧٦) ، بوصف هذا العلم وليد بيئة يهودية / مسيحية بالدرجة الأولى (٧٧) — ولكنها الأساس فى الاسلام ، ومنظوره الى الانسان ، كما نرى من الحديث الشريف السابق ، بل ولا نبالغ اذا ادعينا أنها الأساس فى كل دين نزل من السماء قبل الاسلام ، « فرسالات الرسل واحدة ، بمعنى أن خطها الذى تسير عليه

واحد ، يصل الانسان بالله فى النهاية ، على النحو الذى تتحقق به كرامة الانسـان ، ويتحقق استحقاقه لذلك التكريم الذى كرمه به ربه ، يوم خلقه واستخلفه » (٧٨) — ولو أن تركيز كل منها كان على جانب واحد من جوانب الحياة ، ظهر فيه خلل أو فسـاد ، واستدعى من السماء ارسال رسول لاصلاح هذا الخلل ، فقد كان « الفساد الذى ظهر هنا ، مختلفا عن ذلك الفساد الذى ظهر هناك ، ومن اجل هذا الفساد أو ذاك . . أرسـل الله سبحانه رسوله » ، « وقد تجمعت كل هـذه المواهب ، أو (النمـاذج البشرية الفاضلة) » ، « فى خاتم الأنبياء ، محمد بن عبد الله ، صلى الله عليه وسلم » (٧٩) ، الذى تركز فيه ما تفرق فى كل أنبياء الله من خير ، وتركز فى رسالته ما تفرق فى الرسـالات السابقة عليه من علاج لأوجاع الحياة ومشاكلها ، حتى صار دينه دين كل زمان ، مثلما هو دين كل مكان ، وحتى كان دينه ، خير خاتم لديانات السماء ، حيث « تجتمع رسالات السماء فى رسالة ، تخاطب العقل ، وقد نما ذلك العقل ، وتتخذ من هذا العقل منطلقها الى صحة العقيدة ، وتضع للناس — فى كل زمان ومكان — اطارا عاما عريضا للحيـاة الفاضلة ، فى مجتمع مثالى ، طالما حلم به الفلاسفة ، ولم يجدوا الى تحقيقه سبيلا » (٨٠).

وتعنى هذه (العبودية) لله — القيمة الأم فى الاسلام ، وفى غيره من ديانات السماء — كما سبق فى بدايات هذا الفصل — (الربانية) ، كما تترجم — فى الاسلام — كما سبق أيضا — الى معنى (الاستخلاف) (٨١) ، أى الى تحمل الانسان لتبعاته فى هذه الأرض ، مستمتعا تمام الاستمتاع (بحريته) التى وفرها له اسلامه ، على ان تكون هذه الحرية ، هى « الحرية المسئولة ، التى تقف مع الحق ، لأنه حق ، وتقف أيضا ضد الباطل ، لأنه باطل » (٨٢) ، وبهذه الحرية تتحقق (كلمة) الله فى الأرض ، وتعلو هذه الكلمة ، فى مواجهة تهديد الشيطان ، الذى توعد الانسان حتى تقوم السـاعة بقوله — على حد ما يرد فى القـرآن الكريم .

— « واذ قلنا للملائكة : اسجدوا لآدم ، فسجدوا الا ابليس ، قال : أأسـجد لمن خلقت طينا ؟ قال : أرايتك هذا الذى كرمت على ، لئن أخرتنى الى يوم القيامة ، لأحتنكن ذريته ، الا قليلا . قال : اذهب ، فمن تبعك منهم ، فان جهنم جزاؤكم جزاء موفورا . واستفزز من استطعت منهم بصوتك ، وأجلب عليهم بخيلك ورجلك ، وشـاركهم فى الأموال والأولاد ، وعدهم ، وما يعدهم الشيطان الا غرورا . ان عبادى ليس لك عليهم سلطان ، وكفى بربك وكيلا » (٨٣) .

ويعنى تحمل الانسان لتبعاته — فى الاسلام — بهذا الاستخلاف — أن يقوم بتعمير الأرض ، ونشر الحق والخير فيها ، وفق منهج السماء فى هذا التعمير ، وأن يضــــع الله واليوم الآخر والحساب ، نصب عينيه ، وفى اعتباره دائما ، فقد « كان اليوم الآخـر ، والايمان به ، ولا يزال ، هو صمام الأمان ، الذى وقاهم (أى المؤمنين) شر الكفر فى هذه الحياة الدنيا ، فجعلهم يقفون فى وجه الكفر ، مهما بدا قويا وعنيفا ، وكان الخلود فى هذه الحياة الدنيا ، ولا يزال ، هو المدخل ، الذى دخل منه الشـيطان قلب فرعون ، وقلب قارون ، وقلب كل قصير النظر،رأى — ويرى — أن الحياة الدنيا هى غاية الغايات » (٨٤).

وقد لخص الامام الغزالى ذلك المعنى كله ، فى الحديث الذى يرويه عن رسول الله صلى الله عليه وســـلم :

— « اعمل لدنياك بقدر مقامك فيها ، واعمل لآخرتك بقدر بقائك فيها ، واعمل لله بقدر حاجتك اليه ، واعمل للنار بقدر صبرك عليها » (٨٥) .

وهذا هو معنى (تقوى الله) ، التى هى ترجمة عملية لمعـــانى العبودية والربانية والاستخلاف معـــا ، والتى تعنى — لغويا — « خشيته ، وامتثال أوامـــره واجتناب نواهيه » (٨٦) ، وهى أوامر ونواهى ، تتعلق بحياة الانسان المسلم مع غـيره ، من الناس والأشياء ، وتعامله مع ذلك كله ، تعـــاملا ، تتحقق به — بالفعـــل — (عبـــودية) الانسان لله ، ويتحقق له به أن يكون — بالفعل — ربانيا ، فالاسلام « ليس مجرد تقاليد روحية للعالم الاسلامى ، ولكنه بالدرجة الأولى ، اطار أيديولوجى متكامل ، يشـــمل الحياة وما بعدها . ذلك انه — كأثر من آثار طاعة الله — نجده يتضمن القوانين الطبيعية، التى خلقها الله أيضا ، بالاضافة الى تلك المثاليات الدينية ، الموحى بهـــا فى الديانات السابقة » (٨٧) ، ومن ثم نجده « يبحث العلاقة بين الله والانسان ، وبين الانســـان والانسان ، وبين الانسان وجميع الكائنات ، على وجه البسيطة » (٨٨) .

ويتفرع عن تقوى الله — كترجمة عمليـــة للقيمة الأم — العبـــودية / الربانية / الاستخلاف ، مجموعة القيم الاسلامية الفرعية ، التى يلخصها المرحوم عبد الرحمن عزام باشا فى قيمتين اثنتين كبيرتين ، أو دعامتين ، « تقوم (عليهما) الرســالة الخالدة » ، و « ينهض عليها بناؤها ، وتتفرع منهما فروعها ، ويصـــــدر عنهما معتنقها ، هما :

الايمان والاحسان » (٨٩) ، وعنهما يتفرع بقية القيم الاسلامية الفرعية ، أو لعلها تتفرع عن التقوى — القيمة الأم ، « فالكرم متصل بها » ، « والشجاعة متصلة بها » ، « والعدل مرتبط بها » ، « والعفة مرتبطة بها » ، « وللصدق صلة بها » ، « والوفاء بالعهد شعبة منها » ، « والرحمة غصن من دوحتها » ، « والعفو جـزء منها » ، « والصبر جانب من جوانبها » ، « والامانة فرع من التقوى » ، « وقوة العزيمة ومضاء الارادة ، مظهر من مظاهر التقوى » (٩٠).

وهذه القيم الفرعية ، ليست قيما دينية ، بالمعنى الضيق للدين ، وانما هى قيم تنتظم حياة المسلم ، متى كان واينما كان . اى أنها قيم تنتظم حياة الانسان كلها،وتجمع « بين العقل والقلب ، والشريعة والحقيقة » (٩١) ، لأن المسلم لا يمكن أن يكون مسلما ، فى اى زمان وفى اى مكان ، ما لم يكن (لعقله) دور فى توجيه حياته ، ولذلك يرى الامام الغزالى ، أن « العقل لن يهتدى الا بالشرع ، والشرع لم يتبين الا بالعقـــل ، فالعقل كالأساس ، والشرع كالبناء ، ولن يغنى أساس ما لم يكن بناء ، ولن يثبت بناء ، ما لم يكن أساس » (٩٢) .

ومع العقل والقلب ، يعيش الجسد ، الذى لا يعدو ان يكون (وعاء) لهمـا ، وله — مثلهما — دوافع سلوكه وشهواته ، التى نظمها الاسلام ، والتى هى عند الامام الغزالى « قوة تنبعث فى الأعصاب والعضلات » (٩٣) ، لا تكون للانسان حياة ، ولا يكون له وجود وفعل ، بدونها ، ومن ثم كان اشباعها (ضرورة) دينية ، « لا يدعو (الاسلام) الى كبتها، ولكنه يدعو الى ضبطها » (٩٤) .

وهكذا ، نجد الاسلام يتعامل مع « الكائن البشرى بجميع خصـــائصه ، وجميع طاقاته ، واستغلالها كلها لتحقيق أهداف الحياة » ، ويحترم « كل طاقـة ، ما دامت تؤدى مهمتها ، التى فطرها عليها الله » (٩٥) — أو على حد تعبير الرســول صلى الله عليه وسلم ، لعبد الله بن عمر رضى الله عنه : « ألم اخبر انك تقوم الليل وتصوم النهار ؟ قلت : بلى ، قال : فلا تفعل ، قم ونم ، وصم وافطر ، فان لجسدك عليك حقا ، وان لعينك عليك حقا ، وان لزورك عليك حقا ، وان لزوجك عليك حقا ، وانك عسى أن يطـول بك عمر ، وان حسبك أن تصوم فى كل شهر ثلاثة أيام ، فان بكل حسنة عشر أمثـــالها ، فذلك الدهـــر كله » (٩٦) .

القيـــم التربـــوية :

اذا كانت (الشخصية) الانسانية (تركيبة) قيمية بالدرجة الأولى (٩٧) ، بمعنى أن كل انسان ، يختلف عن كل انسان ، فيما يحكم حياته ، ويوجه ســـلوكه ، من قيم ، يحرص عليها ، وتوجهه فيما يفعل ويسلك ، فان هذه (التركيبة) قد تسللت الى نفس الانسان ، من خلال تربيته ، اذا فهمنا هذه التربية بمعناها الواسع ، فى اطار التربيـة المدرسية ، وفى خارج هذا الاطار أيضا ، طوال حياة الانسان ، وتفاعله مع غيره ، واحتكاكه بالناس والأشياء فى مواقف الحياة المختلفة .

ومثلما توجه الانسان فى حياته ، مجموعة (القيم) التى يحرص عليها ، وترتيب هذه القيم من حيث الأهمية فى حياة الانسان ، يوجه العمل التربوى ــ كذلك ــ مجموعة من القيم التربوية ، التى يحرص المربون على السير فى هداها ، فيما يقومون به من عمل تربوى ، سواء كان هذا العمل التربوى مقصودا أو غير مقصود ، نظاميا أو غير نظامى .

واذا كانت التربية (عملية) اجتماعية ، يراد بها تنمية الصغار على نحو معين ، أو توجيه نموهم وجهة معينة ، بعبارة أصح ، كما رأينا فى الفصل السابق (٩٨) ، فان القيم التربوية لا يمكن أن تشتق من فراغ ، وانما هى تشتق « مما يســـود المجتمع من قيم واتجاهات ، فى زمن معين » (٩٩) ، يراد توجيه النمو نحوها ، أو فى ضوئها ، وجهة معينة، حيث أن « التربية فى جميع الأقطار ، اداة لتوجيه الشعب الى غايات معلومة ، واضحة المعالم ، ظاهرة الملامح ، فالتربية فى الدول الاشتراكية ، غير التربية فى الدول الغربية ، بل أن التربية فى أمريكا ، غير التربية فى انجلترا ، والتربية فى الصين الشيوعية ، غـير التربية فى الاتحاد السوفيتى ، وذلك لأن لكل دولة أغراضا ومصالح وأهدافا ، يسخر لها جميع أجهزة البلاد ، بما فيها التربية والرياضة والسينما والاذاعة » (١٠٠) .

وتكاد القيم التربوية جميعا أن تتفرع فى التربية ، القديمة والحديثة على السواء ، من قيمة واحدة أم ، هى (المواطن الصالح) ، الذى لا بد أن تختلف (صورته) من مجتمع الى مجتمع ، ومن زمان الى زمان ، ومعناها أن الهدف الذى تسعى اليه التربية أساسا ، هو (صب) المواطنين جميعا فى (قالب واحد) ، رغم ما فى ذلك من الأثر « المدمر فى حياة الشخص وفكره » (١٠١) ــ على حد تعبير براتراند رسل ، مما يجعل الانســـان يشب

(مكبلا) بقيد من حديد ، يحول بينه وبين أى تغيير ينشده ، حتى ولو كان لصالحه،لأنه يحس بهذا التغيير « وكأنه تهديد ، يحتمى منه الفرد ، باللجوء المتستر فى الغالب ، الى الممارسات السابقة » (١٠٢) — على حد تعبير هوبرمان .

الا ان (صورة) هذا (المواطن الصالح) ومواصفاته ، تختلف من مجتمع الى مجتمع ، ومن عصر الى عصر ، فقد كانت صورة هذا المواطن فى اسبرطة — على سبيل المثال — على النقيض مما كانت عليه فى أثينا ، رغم أن كلا منهما كانت مدينة من مدن اليونان المستقلة City - states ، الا أن (الظروف) التى أحاطت بأثينا Athens كما هو معروف ، كانت غير الظروف التى أحاطت باسبرطة Sparta ، ولذلك سارت الحياة فى أثينا فى اتجاه دعم الديمقراطية ، وسارت الحياة فى إسبرطة فى اتجاه دعم الديكتاتورية ، وأصبحت القيمة التربوية الأم فى أثينا ، هى تنمية الشخصية الفردية ، وتأهيلها « لحد أدنى من المشاركة فى النشاط السياسى ، وفى الشئون العامة » (١٠٣) ، وتزويدها —فى الوقت ذاته— بالوسيلة التى يستطيع بها الانسان أن يرقى فى الحياة، الى الدرجة التى ينشدها ، فقد كان كل مواطن يستطيع أن « يرقى بجهوده وحدها ، الى أية مرتبة فى الحياة » (١٠٤) .

والحياة فى مجتمع ديمقراطى ، يعتمد على المنافسة ، واشتراك الجميع فى ادارة شئون حياتهم ، تحتاج الى مجموعة من السمات الشخصية، التى صارت — فى حد ذاتها — قيما تربوية ، متفرعة عن هذه القيمة الأم — تنمية الشخصية الفردية ، فقد « كان الأثينيون يتحلون بفضائل خاصة ، من أبرزها الرقة والدماثة ، بغير اسراف ، والفكر بدون سلبية ، والشجاعة والاحساس بالواجب ، والاحساس بالشرف ، وكان التعليم الذى نشأ أيضا فى ظلال الحرية ، يدعم هذه الفضائل ويقويها » . « انه لا يعيبك أن تكون فقيرا ، بل يعيبك الا تكافح الفقر ، ومع ذلك فان الثروة يجب أن تستخدم ، لا أن تكتنز » (١٠٥) .

وبينما كانت التربية فى اثينا ، « تعمل على نمو الفرد السياسى والخلقى والجمالى » (١٠٦) ، ليستطيع الحياة فى مجتمع ديمقراطى ، مفتوحة ابواب الصعود فيه للجميع ، كانت القيم التربوية فى اسبرطة ، على النقيض من ذلك تماما ، وذلك بسبب

ظروف الحياة الخاصة فى اسبرطة ، التى جعلت الناس « يرون أن الحياة ، اما فتح أو استرقاق ، ولا ثالث لهما » (١٠٧) ، على حد تعبير ول ديورانت ، ولذلك ، « كان الجيش عماد السلطة فى اسبارطة ، ومناط فخرها ، لأنها وجدت فى شجاعته ونظـامه ومهارته» أمنها ومثلها الأعلى • وكان كل مواطن يدرب تدريبا حربيا ، وكان عرضة لأن يدعى الى الخدمة العسكرية ، فيما بين العشرين والستين من عمره » . « وكان الجيش ، هـــو المحور الذى صاغت اسبارطة حوله قانونها الأخلاقى ، فالطيبة فى اسبارطة،هى أن تكون قويا شجاعا » ، « والحياة بعد الهزيمة ، هى العار الذى لا يمحى » (١٠٨) •

وقد تلخصت القيم التربوية الاسبرطية فى قيمة واحدة أم ، هى تربيـــة المقاتلين والفرسان ، وكان « تدريب الناس على مثل أعلى متعب للجسم ، كالذى يدرب عليـــه الاسبارطيون ، يحتم أخذهم من أيام مولدهم ، وتعويدهم أشد النظم وأعظمها صرامة •

وكانت الخطوة الأولى ، هى تقوية النسل ، بأقسى الطـرق ، « وكان يطلب الى الرجال والنساء ، أن يهتموا بصحة من يريدون أن يتزوجوهم ، وبأخلاقهم » ، « وكان الأزواج يشجعون على أن يعيروا زوجاتهم الى رجال ذوى قوة ممتازة غير عادية ، حتى يكثر بذلك الأطفال الأقوياء » (١٠٩) .

وكانت الدولة فى اسبرطة دولة اشتراكية ، فقد كانت « هى التى توزع الأراضى على المواطنين ، كما تتولى شئون تدريبهم وتعليمهم ، فعندما كان يبلغ الطفل السابعة من عمره ، كانت تســـلمه اسرته الى الدولة » (١١٠) ، لتقـــوم بتنشئته على المثل الأعلى الاسبرطى ، وليظل فى خدمة الدولة ، حتى سن الستين ، كما سبق .

واذا كانت (الدنيا) هى التى فرقت بين صورة (المواطن الصالح) الأثينى، و (المواطن الصالح) الاسبرطى ، وفرقت بالتالى بين (القيم التربوية) هنا وهنـــاك ، على طريق تشكيل هذا المواطن ، فقد كان (الدين) هو الذى فرق بين القيم التربوية فى مجتمعين آخرين آسيويين ، كانا معاصرين للمجتمع الاغريقى القديم ، همـــا المجتمع الصينى ، والمجتمع الهندى ، اللذان اعتنق أولهما الكونفوشيوسية ، واعتنق الثانى الهندوكية ، وكان كل منهما على النقيض من الآخر ، « فكانت القيم الدينيـــة الكونفوشيوسية ــ الصينية ــ تدعم الولاء للأسرة وللكبار،وللدولة ورئيسها » (١١١)، بينما كانت القيم الدينية

الهندية — لظروف الحياة فى الهند ، المناقضة لها فى الصين،« تقوم على أساس أن الزهد والتعفف ، والبعد عن ملذات هذه الحياة ، هو طريق السعادة الحقيقية » (١١٢) .

وقد لخص أحمد فهمى القطان أثر هذا الاختلاف فى القيم الدينية بين البلدين ، على القيم التربوية فى كل منهما ، بقوله : ان الصينيين كانوا « يربون أبناءهم لحيــاة عملية ، والهنود لحياة خيالية »،وأن « غرض الصينيين كسب الدنيا ، والهنود الآخرة »، وان الصينيين كانوا « يعودون أطفالهم دخول معركة الحياة ، والهنود الخروج منها » ، وأن « التربية الصينية للنشاط والصناعة ، والهندية للجمود والفلسفة » ، و « يتعلم الصينى كيف يكسب ويتمتع ، والهندى كيف يسأل ويزهد » (١١٣) .

وهكذا ، نستمر مع فكرة (المواطن الصالح) ، التى تسعى التربية منذ القديم الى (تشكيله) ، بعد أن يتم (توصيفه) ، فى اطار فلسفة أو دين ، ولا فارق بين الأثنين عند الباحث المدقق ، اذ أن كثيرا من الديانات القديمة ، لم تكن ديانات بالمعنى المعــــروف ، بقدر ما كانت (فلسفات) توصل اليها . . « (فيلسوف) عبقرى »،« تعكس الأيديولوجيا السائدة فى كل مجتمع (١١٤)،كما أن الفلسفات التى كانت تسود هذه المجتمعات القديمة ، « لم تكن فلسفات بالمعنى الدقيق ، بقدر ما كانت ألوانا من الحكمة،وضروبا من المبادىء والعقائد ، مما كان يتصل من قريب أو بعيد ، بالدين والعقائد » (١١٥) — نستمر مع فكرة (المواطن الصالح) ، لنجدها قيمة القيم فى التربية المعاصرة ، أو القيمة الأم فى كل تربية معاصرة،ولنجد (توصيف) هذا المواطن،هو الذى يفرق بين تربية معاصرة وأخرى،سواء فى تحديد القيم الفرعية ، المترتبة على هذه القيمة الأم ، وفى تحديد الخطوات التى تتبع ، لتشكيل هذا (المواطن الصالح) .

وعلى طريق هذا (المواطن الصالح) ، قامت حربان عالميتان ، فى النصف الأول من القرن العشرين وحده ، وعلى طريقه يهدد الفناء والدمار البشرية ، ان قامت حرب عالمية ثالثة ، بعد تطوير الأسلحة وتخزينها استعدادا لهذه الحرب العالمية . . الثالثة .

وهنا تبدو قيمة الاسلام ، كمطلب انسانى اليوم ، لانقاذ العالم مما يتهـــدده من خطر ، حيث أقر روابط الدم بين الناس ، وروابط القربى بينهم ، ولكنه لم يجعل ذلك

وسيلة (للتعالى) على الآخرين ، بل مجرد وسيلة (للتعارف) بين الناس ، تعـــارفا تقوم على أساسه المودة والرحمة ، حيث يقول سبحانه :

— « يأيها الناس انا خلقناكم من ذكر وأنثى ، وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا ، ان أكرمكم عند الله اتقاكم ، ان الله عليم خبير » (١١٦) .

وبذلك أسقط الاسلام (العنصرية) الضيقة، بسبب الجنس او اللون ، من الميزان ، « وهكذا تتوارى جميع أسباب النزاع والخصـومات فى الأرض ، وترخص جميع القيم ، التى يتكالب عليها الناس ، ويظهر سبب ضخم واضح للألفة والتعـاون : ألوهيـــة الله للجميع ، وخلقهم من أصل واحد ، كما يرتفع لواء واحد ، يتسابق الجميع ليقفوا تحته : لواء التقوى فى ظل الله : وهذا هو اللواء الذى رفعه الاسلام ، لينقذ البشرية من عقابيل العصبية للجنس ، والعصبية للأرض ، والعصبية للقبيلة ، والعصبية للبيت ، وكلها من الجاهلية واليها ، تتزين بشتى الأزياء ، وتسمى بشتى الأسماء ، وكلها جاهلية عارية من الاســــلام » (١١٧) .

ومن ثم كانت القيمة التربوية الأم فى الاسلام ، هى « اعداد (الانسان الصالح) » ، « وهو فى عمله لاعداد (الانسان الصالح) ، لا يترك الناس حيارى ، يخبطون فى التيه ، كل منهم يرسم الصورة على هواه ، وانما يحدد لهم (مواصفات) هذا الانسان ، فى دقـــة ووضـــوح ، ويرسم لهم المنهج ، الذى يصلون به الى تحقيق تلك الغـاية » (١١٨) — الانسان الصالح ، فى المجتمع الاسلامى ، الذى حقق حضارة الاســـلام ، فى العصـــور الوسطى ، على نحـــو ما ســـبق .

و (الانسان الصالح) كما يراه الاسلام ، هو (المواطن) الصـــالح فى مجتمعه ، والمواطن الصالح لكل مجتمع ، بلا نزعة عرقية ولا انغلاق ولا رغبة فى العدوان والسيطرة ، وهو هو انسان القرن السابع الميلادى حيث ظهر الاسلام ، فى أحسن صوره ، وهو هـو انسان القرن العشرين الميلادى ، فى أحسن صورة يتمناها هذا الانسان ، اذا هو رجع الى الاسلام ، وتتبع خطاه ، وهو هو انسان ما بعد هذا القرن من قرون ، فى أحسن صـورة أيضا — على نحو ما سنرى فى فصول الكتاب التالية .

القيم التربوية الاسلامية والقيم التربوية المعاصرة :

وصلت التربية المعاصرة ـ بالفعل ـ الى طريق مسدود ، وأصبح هذا الطـريق المسدود يتم التعبير عنه بطرق مختلفة ، تتفاوت بين (تشاؤم) توفلر ، الذى يرى أن « ما نسميه تعليما اليوم ، حتى فى (أفضل) مدارسنا وكلياتنا ، ليس الا مفارقة تاريخية، ميئوسا منها » ، وان « مدارسنا تتراجع فى اتجاه نظام يحتضر ،اكثر من اتجاهها نحـو المجتمع الجديد ، الذى ينبثق . ان طاقاتها الهائلة ، ما زالت موجهة لصياغة رجال من طراز عصر التصنيع ـ رجال مسلحين من أجل البقاء ، فى ظل نظام سيموت هو ذاته ، قبل أن تدركهم الوفاة » (١١٩) ـ وبين (رجاء) غيره ، فى (وضع الأمـور فى نصابها) ، لاصلاح وضع التربية المعاصرة ، حيث يري تشارترز ، أن تعود المدرسة (لتلتحم) بالحياة من حولها ، وتكون مجرد (جزء) من (كل) ، يحقق أهداف التربية ، وانه ـ لذلك ـ « لا بد وان تتكامل التربية » ، « مع النواحى الأخرى الهامة فى الحياة ، مثل العمـل والأسرة ، التى هى من اهم ما يثير الاهتمام ، بعد ترك المدرسة ، وبذلك يصبح التعليم جزءا أساسيا ، لا يتجزأ من الحياة المعاصرة ، اكثر من كونه مجرد اعداد للحيـاة فى المستقبل» (١٢٠)،وحيث يرى كلاين أن على التربية ـ لاصلاح خللها ـ أن تكون «جزءا من عملية مستمرة للتربية ، تستمر مدى الحياة » (١٢١) .

والحق ان (مقتل) التربية المعاصرة ، لم يكن فى (تفسخ) أجهزتها على هذا النحو ، الذى يبدو للعين اول ما يبـدو ، على نحـو ما نرى المفكرين المعاصرين ينظرون الى القضية ، وانما كان فى منظومتها القيمية ، التى أختل الأساس الذى تقوم عليـه ، فاختلت المنظومة كلها ، وبدت أجزاؤها متناقضة متضاربة ، ولم يبق أمامها سوى أن (تتفسخ) مؤسساتها ، على نحو ما نراها اليوم .

ومنذ سنوات طويلة ، وضع فيلسوف التربيـة الامريكى ، فيليب فينكس ، يده على مقتل التربية المعاصرة ، حين وجد أنها تربية ينقصها (المثل الأعلى) ، مما جعلهـا تدعم (الأنانية) فى النفوس ، وبالتالى تربى الانسان على الشر ، بدلا من أن توجه نموه نحو الخير والكمال ، « فالناس لا يتفقون على الخير والشر ، لا عن جهل أسـاسا ، ولا لتحول العالم المستمر ، ولا لأن الكمال بعيد المنال ، ولكن لأنهم ـ أولا و قبل كل شىء ـ متمركزون حول أنفسهم ، ثم هم بعد ذلك،يعززون هذه الأنانية ويعمقونها ، باصطناعهم

لفلسفة ، تهبط فيها القيم ، الى مجرد اهتمامات ، أو شهوات ، أو رغبـات ، يستبعد فيها كل رجوع للخير ، من حيث هو صواب ، وهكذا تقدم هذه الفلسفة ، الضمان والعون النظرى ، لخدمة الذات ، فاذا أريد لهذا السبب الرئيسى من أسباب الفشـل والفوضى الخلقية ، أن يزول ، وجب أن ينصرف الهدف المركزى من التربية والتعليم ، الى تحويل الناس الى خدمة الخير ، بدلا من اجتذاب اللذة والسرور لأنفسهم » (١٢٢) .

ونتيجة لغياب هذا (المثل الأعلى) ، الذى نراه فى التربية الاسـلامية ، وتفتقده التربية المعاصرة ، كان التشتت الذى نراه بوضوح فى التربية المعاصرة ، تشتتا يصل الى حد (التناقض) بين بعض عناصرها ، فالمدرسة — والنظـام التعليمى المدرسى كله — لا غنى عنه — كما سبق ، وهى — فى الوقت ذاته — محاولة ميئوس منها ، وهى كذلك قد « وجدت ، أولا وقبل كل شىء ، من **أجل الأطفال** ، الذين يعدون اغلى ما يملـكه المجتمع » ، كما انها « وجدت فى نفس الوقت ، من أجل المجتمع ، حيث أنها هى المؤسسة الوحيدة ، التى يراها المجتمع متخصصة فى المحافظة على احسن ما فى تراثه الثقافى ، ولذلك فانه من المفروض أن تقود الطفل الى تقبل قيم المجتمع ، مع العمـل فى الوقت ذاته ، على تنمية قدرته على الاستقلال ، وعلى الخلق والابداع » (١٢٣) .

وهذا التناقض الذى يقال عن المدرسـة ككل — يقال أيضـا عن ادارتها ، وعن مدرسيها ، وأدوارهم ، وعن الكتاب المدرسى ، وعن (كل شىء) فيها .

أما التربية الاسلامية ، فهى منذ البداية ، تقوم على دعائم ثابتة ، يعود ثباتها الى ثبات قيمها التى تقوم عليها ، فالانسان الذى تسهر على تنشئته وتنميته ، أو تتدخل فى هذه التنمية بعبارة أدق ، تعامله كانسان ، ولا تعامله (كعينة) ، على حد تعبير الكسيس كاريل ، حيث « يتجاهل المجتمع العصرى الفرد ، فهو لا يحسب حسابا الا لبنى الانسان فقط . انه يؤمن بحقيقة الكونيات ، ويعامل الناس كخلاصات . ولقد أدى اضطراب الآراء ، فيما يتعلق بالفرد ، وببنى الانسان ، الى وقوع المدنية الصـناعية ، فى غلطة جوهرية ، وهى معاملة الناس على أساس قواعد مرسومة . . فلو أننا كنا جميعـا متساوين ، لأمكن أن نربى ونعيش ونعمل فى قطعان كبيرة ، أشبه بقطعان الأغنام . بيد أنه لكل منا شخصيته الخاصة ، ولا يمكن أن يعامل كرمز . ومن ثم يجب الا يوضـع الأطفال ، فى سن مبكرة جدا ، فى مدارس ، يعلمون فيها بالجملة » .

« لقد ارتكب المجتمع العصرى غلطة جسيمة ، باستبداله تدريب الأسرة بالمدرسة ، استبدالا تاما » (١٢٤) .

« وهناك غلطة اخرى ، تعزى الى اضطراب الآراء ، فيما يتعلق بالانسان الفرد ، وتلك هى المساواة الديمو قراطية » (١٢٥) .

« ان مذهب الديمو قراطية ، لا يحفل بتكوين أجسامنا وشعورنا . . انه لا يصلح للتطبيق على المادة الصلبة ، وهى الفرد . . صحيح أن الأفراد متساوون ، ولكن الأفراد ليسوا متساوين ، فتساوى حقوقهم من الأوهام ، ومن ثم يجب الا يتســـاوى ضعيف العقل ، مع الرجل العبقرى ، أمام القانون » (١٢٦) .

والحق أن هذه الفردية Individualism ، أو « تفرد الانسان ، من أهم حقائق الوجود»(١٢٧) ،وأنها لا تقف عند حد الانسان وحده،وانما هى تتعداه الى كل مخلوق من مخلوقات الله ، غير الانسان ، على نحو ما رأينا عند الحديث عن (التربية النظامية) فى الفصل السابق (١٢٨) ، ومن ثم كان القرآن الكريم هو الأدق على الاطلاق ، فى تعبــيره عن قصة (الحياة) وحقيقتها ، وطبيعة الخلق — كل الخلق — فيها ، حيث يقول سبحانه :

— « ان كل من السموات والأرض الا آتى الرحمن عبدا . لقد أحصــــاهم وعدهم عدا . وكلهم آتيه يوم القيامة فردا » (١٢٩) .

ومن هذه الفردية — او هذا التفرد — كأساس فى التفكير الاســلامى على عمومه ، كانت الفردية (كقيمة تربوية) أصيلة فى الاسلام — لم تستطع التربية المعاصرة أن تصل اليها ، ولن تستطيع ، فى ظل المعاملة اللاانسانية ،التى تعامل بها الحضارة الحديثة بنى الانسان ، وهى حضارة مادية فى منظورها الى كل شىء ، وفى منظورها الى الحيـــاة والأحياء ، وفى منظورها الى التربية أيضا — عكس المنظور الاسلامى الى الانسان ، والى تربية هـــذا الانســـان .

ولأن التربية المعاصرة تربية مادية فى أساسها ، كان منظورها الى الانسان قائما على أنه (جزء) من (قطيع) ، يجب أن يقاد ، الى حيث تريد الجماعة أن تقوده ، وهى فى

ذلك متأثرة بالمسيحية بالدرجة الأولى ، التى رأيناها فى الفصل الأول ، تقوم عقيدتها على (الخطيئة الأولى) [١٣٠] ، والى اجراءات تتبع على طريق التخلص من هذه (الخطيئة الأولى) ، تقوم بها الكنيسة الموكلة رسميا بقيادة المسيحى ، بموجب ما ينسب الى السيد المسيح من قوله لتلاميذه الاثنى عشر :

— « كما أرسلنى الآب ، أرسلكم أنا » . « اقبلوا الروح القدس . من غفرتم خطاياه ، تغفر له ، ومن أمسكتم خطاياه امسكت » [١٣١] .

— « الحق أقول لكم : كل ما تربطونه على الأرض ، يكون مربوطا فى السماء ، وكل ما تحلونه على الأرض ، يكون محلولا فى السماء » [١٣٢] .

أما قيادة هؤلاء للعالم المسيحى ، فهى قيادة (قطيع) ، بدليل قوله أيضا لبطرس :

— « وأنا أقول لك أيضا : انت بطرس ، وعلى هذه الصخرة ابن كنيستى ، وابواب الجحيم لن تقوى عليها ، واعطيك مفاتيح ملكوت السموات ، فكل ما تربطه على الأرض يكون مربوطا فى السموات ، وكل ما تحله على الأرض ، يكون محلولا فى السموات » [١٣٣] .

— « قال له : ارع خرافى .. ارع غنمى .. ارع غنمى » [١٣٤] .

وصحيح ان ظهور الاسلام فى مطلع القرن السابع الميلادى قد كان تحديا « للمسيحية فى الشرق والغرب على السواء » ، رغم « تسامح المسلمين » [١٣٥] مع المسيحية والمسيحيين ، بسبب « حالة الكنيسة الشرقية ، التى تدهورت فى ذلك الوقت، من الناحية الخلقية والروحية » [١٣٦] — وأن المسيحية قد استجابت لهذا التحدى ، باعلان الحرب على الاسلام ، فيما سمى بالحروب الصليبية ، التى يراها ول ديورانت ، « الفصل الأخير ، من مسرحية العصور الوسطى » . وفيها « عمد الدينان العظيمان — المسيحية والاسلام — آخر الأمر ، وبعد قرون من الجدل والنقاش ، الى الفيصل الأخير، فيما يشجر بين بنى الانسان من نزاع، ونعنى به محكمة الحرب العليا» [١٣٧]، كما استجابت له بالعمل على اصلاح العقيدة التى فسدت ، من مثل « ابطال الكهنوتية ، وتحريم صكوك الغفران » [١٣٨] ، و « اصلاح أحوال رجال الدين » ، و « العودة الى فضائل المسيحية ، من التقوى والعفة والطهارة » [١٣٩] — كما استجابت بقبول ما يدعونه

(بالغزو الاسلامى الفكرى) للمسيحية ، المتمثل فى الفلسفة المدرسية Scholastic Philosophy ، التى نبعت من (داخل) الكنيسة ذاتها ، على يد أحد رجالها المخلصين، هو القديس توماس الأكوينى St. Thomas Aquinas ، الذى ابتكر — فيما يرون — تفسيرا « جديدا لمذهب الفردية عند أرسطو ، وبذلك حول الغزو الفكرى الاسلامى ، بحيث أجراه فى اتجاهات شخصانية » (١٤٠) ، ولولا ذلك ، ما استطاعت المسيحية — عند نوغاليس — « اجتياز تلك الخطوة العملاقة » (١٤١) .

ورغم هذا التحول المسيحى الى الفردية ، بفضل الأكوينى ، مما كان مؤديا الى الاصلاح الدينى فيما بعد سنة ١٥١٥،الذى يقوم على هذه (الفردية) أساسا،فقد زادت أوجاع المسيحية فى الغرب ، لأن « للدين ناحيته الشخصية وناحيته الاجتماعية ، وهو عند البروتستانت شخصى قبل كل شىء ،وعند الكاثوليك اجتماعى قبل كل شىء ، والدين لا يصبح قوة رهيبة فى تكييف المجتمع ، الا عندما تندمج ناحيتاه هاتان ، اندماجا خالصا » (١٤٢) .

ذلك أن الغربيين نظروا الى الاسلام من خارجه ، فرأوه فرديا ، بينما هو فى حقيقته فردى/جماعى معا بطريقة فريدة ، لا يمكن أن تكون الا فى الاسلام ، كدين ، وكعقيدة ، وكأسلوب حياة تعاش ، فى الحياة اليومية ، وفى العمل التربوى كذلك ، سواء من خلال وضع هذه الفردية / الجماعية ، كقيمة فى حد ذاتها ، أو من خلال تطبيقها كأسلوب عمل تربوى ، على نحو ما سنرى فى بقية فصول الكتاب .

ومن ثم نجحت التربية الاسلامية ، عبر تاريخ الاسلام الطويل ، وفشلت التربية المعاصرة ، ووصلت الى طريق مسدود ، على نحو ما سبق (١٤٣) ، بوجود هذا (المثل الأعلى) ، الذى تحرص عليه التربية الاسلامية ، بوصفه (قيمة) تربوية هامة ، تحرص عليها التربية الاسلامية ، والافتقار الى هذا المثل الأعلى فى التربية الغربية ، كاثوليكية كانت أو بروتستانتية او شيوعية .

وفى غياب هذا (المثل الأعلى) ، الذى يحرص الاسلام على وجوده كقيمة تربوية أساسية فيه ، كانت التربية المعاصرة تسير فى (كنف) جهاز يسيرها ، كنيسة كان هذا الجهاز أو دولة او هيئة مستقلة — بينما كانت التربية الاسلامية — ولا تزال — جهد

الانسان المسلم نفسه ، فاليه يتجه الأمر الالهى ، الذى كان مقـدمة نزول الوحى على الرسول صلى الله عليه وسلم :

— « اقرأ باسم ربك الذى خلق . خلق الانسان من علق . اقـرأ وربك الأكرم . الذى علم بالقلم • علم الانسان ما لم يعلم » (١٤٤) .

وعندما نجد فى الاسلام (تكليفا) ، فانه يتجه عادة الى البالغين/الكبار/المكلفين ، لا الى الأطفال والصغار ، قبل أن يصلوا الى مرحلة (التكليف) ـ أو (البلوغ) ، ومن ثم فالأصل فى التربية الإسلامية ، هو (التعلم) ، لا (التعليم) — والتعلم والتعليم معا ، جزء لا يتجزأ من هذه التربية،فى التربية الاسلامية وفى التربية غير الاسلامية على السواء.

ومع (التكليف) بالتعلم ، كان الترغيب فيه أيضا ، كدافع للانسان المسلم على تحمل مشقته ، والصبر على تحصيله :

— « شهد الله أنه لا اله إلا هو والملائكة واولو العلم ، قائما بالقسط ، لا اله الا هـو العزيز الحـكيم » (١٤٥) .

— « .. انما يخشى الله من عباده العلماء ، ان الله عزيز غفور » (١٤٦) .

— « .. يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات » (١٤٧) .

— « العلماء ورثة الأنبياء » — « من سلك طريقا يطلب به علما سهل الله له طريقـا الى الجنة » — « فضل العالم على العـابد ، كفضلى (أى رسـول الله) على ادناكم رجـلا » (١٤٨) .

وعلى طريق (التعلم)،الذى (يكلف) به الكبار،كان التعليم فيما بعد للصغار،من أجل « اعدادهم ليستفيدوا ببرامج التعليم التى تقدم للكبار .. وذلك عندما أحس المسلمون، بأن هؤلاء الكبار ، لا بد من اعداد مسبق لهم ، يمكنهم من الاستفادة من برامج التعليم ، التى تقدم للكبار ، وذلك بعد سنوات قليلة من ظهور الاسلام » (١٤٩) .

وفى مجتمع يقبل فيه الكبار على التعلم على هذا النحو ، لا بد ان يكون للتعليم ، الذى يقدم للصغار ، معنى آخر ، مغاير تماما ؛ لذلك التعليم الذى يقدم للصغار وحدهم،

فى مجتمع لا يقدم فيه تعليم الا لهؤلاء الصغار ، ولا يتعلم فيه الكبار ، الا .. مضطرين ، كما يحدث فى الحضارة المعاصرة .

وهذا (الالتحام) بين الصغار والكبار ، وبين الفرد والجماعة ، وبين الجماعة الاسلامية وعالمها الذى تعيش فيه ، جزء من الأيديولوجيا الاسلامية ، حيث ينصهر « الضمير الأخلاقى » للفرد ، و « السلطة الشرعية » للأمة ، فى « ارادة عليا ، تملى على الاستعلاء ، أوامرها ، مستقلة عن كل ما يقتضيه العقل ، والشعور الانسانى ، وهى ارادة يجب على الانسان ان يطيعها ، دون مناقشة أو فهم » (١٥٠) — ومن هذه (الارادة العليا) فعلا ، تنبع قوة المسلم ، « فقوة المسلم الحقيقية » ، « هى هذا الايمان ، والسيرة الطيبة ، الناتجان عن رسوخ معانى كلمة (لا اله الا الله) فى القلب ، فان لم ترسخ هذه المعانى فى القلب ، بل نطق بها اللسان فحسب ، ولم ينشأ عنها انقلاب فى الذهن ، وفى الحركات والأعمال ، ولم يتغير المرء ، بعد نطقه بهذه الكلمة ، بل بقى كما كان من قبل ، بلا فرق بينه وبين المنكرين لها ، من حيث الأعمال والأخلاق » ، « فلا ندرى لعمر الله ، لماذا يفضل المسلم ، على غير المسلم ؟ » (١٥١) .

وقد لخص برتراندرسل ، مدى حاجة (التربية المعاصرة) الى هذا (المثل الأعلى) ، لانقاذها من (ازمتها) الراهنة ، وانقاذ البشرية — بالتالى — من الخطر المحدق بها اليوم ، بعد أن (ضاقت) الحياة ، فى غياب هذا المثل الأعلى ، بالأحياء من الناس ، وصار المنقذ لهم من هذا الضيق — هو (دين) — كالاسلام — يعالج مشكلات الحياة الدنيا ، قبل أن يعالج غيرها من المشكلات ، فقد صار العالم — فى نظر برتراندرسل — « فى حاجة الى فلسفة أو دين ، يعمل على تنمية الحياة . ولكننا اذا أردنا ان نساعد على نمو الحياة ، فيجب أن يكون لدينا شىء آخر نقدره ، غير الحياة نفسها ، فان الكائن الحى الذى ليس له هدف سوى الحياة نفسها ، حيوان ، ليس فيه من القيم الانسانية الحقيقية شىء ، وحياة هذا هدفها ، لا تستطيع ان تحمى الناس بصفة مستديمة ، من الملل ، والشعور بأن كل شىء باطل .

فلكى تكون الحياة انسانية ، بكل ما فى هذه الكلمة من معنى ، يجب أن نجعلها

تهدف الى تحقيق غاية تبدو — بصورة ما — خارج نطاق الحياة البشرية ، غاية غـــير شخصية ، وفوق مستوى البشر ، مثل الله ، أو الحقيقة ، أو الجمال » (١٥٢) .

أن « خلو الحياة من المغزى » ، هو « بلوى الانسان المتحضر المعاصر فى كل مكان » على حد تعبير فيليب فينكس ، وهو — عنده « عرض من أعراض مرض روحى حاد ، سببه الانهيار العام للقيم » (١٥٣) ، نتيجة لفقدان هذا (المثل الأعلى) الذى يجب أن يستقر فى القلب ، فيحول الانسان ، من حال الى حال .

الهـــــــــوامش

(1) MICHAEL PHILIP WEST, and JAMES GARETH ENDICOTT : The New Method English Dictionary; Revised Edition, With Illustrations, Longmans, Green and Co., London, February 1948. p. 323.

(٢) الياس أنطون الياس ، وأدوار أ. الياس (مرجع سابق) ، ص ٥٧١ .

(3) THE CONCISE OXFORD DICTIONARY; Op. Cit., p. 1414.

(٤) المعجم الوسيط — الجزء الثانى (مرجع سابق) ، ص ٧٧٤ .

(٥) احمد بن محمد بن على المقرى الفيـــومى : كتاب المصباح المنير — الطبعـــة الخامسة — المطبعة الأميرية — القاهرة — ١٩٢٢ ، ص ٧١٤ .

(6) AL - NAHDA DICTIONARY; Op. Cit., p. 2398.

(٧) المعجم الوسيط — الجزء الثانى (مرجع سابق) ، ص ٧٧٤ .

(٨) دكتور حامد عبد السلام زهران (مرجع سابق) ، ص ١١٧ .

(٩) دكتور نجيب اسكندر ابراهيم وآخرون : قيمنا الاجتماعية ، وأثرها فى تكوين الشخصية — الطبعة الأولى — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — ١٩٦٢ ، ص ١١ .

(١٠) دكتور قبارى محمد اسماعيل : قضايا علم الأخـــلاق — الطبعة الأولى — الهيئة المصرية العامة للكتاب — الاسكندرية — ١٩٧٥ ، ص ١٨٧ .

(١١) دكتور عبد الرحمن بدوى : الأخـــلاق النظرية — الطبعة الأولى — وكالة المطبوعات — الكويت — ١٩٧٥ ، ص ٩٠ .

(١٢) د. فوزية دياب : القيم والعادات الاجتماعية — دار الكتاب العربى للطباعة والنشر — القاهرة — ١٩٦٦ ، ص ١٦ .

(١٣) المرجع السابق ، ص ٢٦ .

(١٤) كولن ويلسون : ما بعد اللانتمى « فلسفة المستقبل » — نقلها الى العربية : يوسف شرورو ، وعمر يمق — الطبعة الأولى — منشورات دار الآداب — بيروت — نيسان (ابريل) ١٩٦٥ ، ص ٢٧ .

(١٥) ول ديورانت – قصة الحضـــــــارة – الجزء الأول (نشـــــــأة الحضارة) (مرجع سابق) ، ص ٩٥ .

(١٦) المرجع السابق ، ص ٩٥ .

(١٧) تشارلس تشوت ، ومارجورى بل : الجريمة والمحاكم والاختيار القضائى – ترجمة اللواء محمود صاحب – مراجعة وتقديم حسن جلال العروسى – تصدير المستشار عادل يونس – دار المعرفة بالقاهرة – ديسمبر ١٩٦٢ ، ص ١١ .

(١٨) فتحية حسن سليمان (مرجع سابق) ، ص ١٩ .

(19) WILLIAM A. SMITH : Ancient Education; Philosophical, Library, New York, 1955, p. 96.

(20) JOHN DEWEY, : Democracy and Education; Op. Cit., p. 337.

(٢١) ارجع الى ص ٤٥ من الكتاب .

(٢٢) فتحية حسن سليمان (مرجع سابق) ، ص ٧٣ .

(٢٣) ارجع الى ص ٤٥ من الكتاب .

(٢٤) محمد أسد : منهاج الاسلام فى الحكم – نقله الى العربية : منصـــور محمد ماضى – الطبعة الثانية – دار العلم للملايين – بيروت – كانون الثانى ١٩٦٤ ، ص ٢٢ .

(٢٥) دكتور عبد الغنى عبود : الدولة الاسلامية والدولة المعاصرة – الكتاب الثانى عشر من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) – الطبعة الأولى – دار الفـــكر العربى – القاهرة – يونية ١٩٨١ ، ص ٨٧ .

(26) NICHOLAS HANS : Comparative Education, A Study of Educational Factors and Traditions; Routledge and Kegan Paul, Limited, London, 1958, p. 219.

(27) Ibid., p. 219.

(28) R. COUPLAND (Selected by) : The War Speeches of William Pitt, The Younger; Third Edition, Oxford, at the Clarendon Press, 1940, p. 265.

(29) CHRISTOPHER LLOYD : Democracy and Its Rivals, an Introduction to Modern Political Theories; Longmans, Green and Co., London, 1940, p. 5.

(٣٠) دكتور عبد الغنى عبود : الانسان فى الاسلام ، والانســـان المعاصر (مرجع سابق) ، ص ١٦٦ ، ١٦٧ .

(٣١) أبو الأعلى المودودى : تدوين الدستور الاســـلامى — الطبعة الثانية — دار الفكر — دمشق ، ص ٣ ، ٤ .

(٣٢) فيليب هـ . فينكس : التربية والصالح العام — ترجمة السيد محمد العزاوى والدكتور يوسف خليل — مراجعة محمد سليمان شعلان — تقديم الســـيد يوسف — الجمهورية العربية المتحدة — وزارة التربية والتعليم — ١٩٦٥ ، ص ٢٦٣ .

(٣٣) الدكتور حسين فوزى النجار : الاسلام والسياسة ، بحث فى أصول النظرية السياسية ونظام الحكم فى الاسلام — مطبوعات الشعب — القاهرة — ١٩٧٧ ، ص ٧٤ .

(٣٤) هـ . أ . ر . جب وآخرون : وجهة الاسلام ، نظرة فى الحركات الحديثـة فى العالم الاسلامى — أشرف على تحريره : الأستاذ (جب) — ونقله عن الانجليزية : محمد عبد الهادى أبو ريدة — المطبعة الاسلامية — القاهرة — ١٩٣٤ ، ص ١٥ ، ١٦ (من الفصل الأول : مقدمة ، للأستاذ هـ . أ . ر . جب) .

(٣٥) محمد أسد (مرجع سابق) ، ص ١٦٥ ، ١٦٦ .

(٣٦) الدكتور عبد العزيز الخياط : المجتمع المتكافل فى الاســـلام — مؤسسة الرسالة ومكتبة الأقصى — ١٣٩٢ هـ — ١٩٧٢ م ، ص ١٦ .

(٣٧) الدكتور محمد البهى : الاسلام فى حياة المسلم — الطبعة الخامسة — مكـتبة وهبة — القاهرة — رجب ١٣٩٧ هـ — يونيه ١٩٧٧ م ، ص ٣٣٧ .

(٣٨) دكتور عبد الغنى عبود : الملامح العامة للمجتمع الاسلامى — الكتاب التاسع من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — فبراير ١٩٧٩ ، ص ٤٢ .

(٣٩) محمد مظهر الدين صديقى : ما هو الاسلام — رقم (٣) من سلسلة (نحو وعى اسلامى) — المختار الاسلامى — القاهرة — ١٣٩٨ هـ — ١٩٧٨ م ، ص ٦٤ .

(٤٠) محمد الحسنى : الاسلام الممتحن — تقديم المفكر الاسلامى الكبير ، أبو الحسن الندوى — الطبعة الأولى — المختار الاسلامى ، للطباعة والنشر والتوزيع — القـاهرة — ١٣٩٧ هـ — ١٩٧٧ ، ص ٩٢ .

(٤١) ارجع الى ص ٣١ ، ٣٢ من الكتاب .

(٤٢) قرآن كريم : البقرة — ٢ : ٣٠ — ٣٣ .

(٤٣) دكتور عبد الغنى عبود : المسيح ، والمسيحية ، والاسلام (مرجع سابق) ، ص ١٠١ .

(٤٤) عباس محمود العقاد : ابليس (بحث فى تاريخ الخير والشر ، وتمييز الانسان بينهما ، من مطلع التاريخ ، الى اليوم) — الطبعة الخامسة — دار نهضة مصر ، للطبع والنشر — القاهرة — ١٩٧٤ ، ص ٣ .

(٤٥) المرجع السابق ، ص ٥ .

(٤٦) تفسير القرآن العظيم ، للامام الجليل ، الحافظ عماد الدين أبى الفـداء ، اسماعيل بن كثير القرشى الدمشقى، المتوفى سنة ٧٧٤ هـ — الجزء الأول — ١٣٦٧ هـ — ١٩٤٨ م ، ص ٧٢ ، ٧٣ .

(٤٧) شيخ الاسلام ، ابن تيمية : الايمان — صححه وعلق عليه : الدكتور محمـد خليل هراس — دار الطباعة المحمدية بالأزهر — القاهرة ، ص ٨٢ .

(٤٨) قرآن كريم : البقرة ٢ : ٣٧ .

(٤٩) ارجع الى ص ٣٢ ، ٣٣ من الكتاب .

(٥٠) دكتور عبد الغنى عبود : المسلمون وتحديات العصر — الكتاب الخامس عشر من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — مايو ١٩٨٥ ، ص ٢٩ .

(٥١) ونص الأمر الالهى هنا ، هو قوله سبحانه فى سـورة الملك (رقم ٦٧ من المصحف الشريف) :

— « هو الذى جعل لكم الأرض ذلولا ، فامشوا فى مناكبها ، وكلوا من رزقه ، واليه النشور » (آية ١٥) .

(٥٢) دكتور عبد الغنى عبود : ديناميات المجتمع الاسلامى — الكتاب العاشر من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القـاهرة — يونيه ١٩٨٠ ، ص ٨٤ .

(٥٣) سيد قطب : فى ظلال القرآن — المجلد الأول (الأجزاء : ١ — ٤) — الطبعة الشرعية الرابعة — دار الشروق — ١٣٩٧ هـ — ١٩٧٧ م ، ص ٥٦ .

(٥٤) دكتور عبد الغنى عبود : فى التربية الاسلامية — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٧٧ ، ص ٦٩ .

(٥٥) الدكتور يوسف القرضاوى : الايمان والحياة — الطبعة الثانية — مكتبة وهبة — القاهرة — ١٩٧٣ ، ص ٢١٨ .

(٥٦) كتاب تعليم المتعلم ، طريق التعلم ، للشيخ العالم العامل، الامام برهان الاسلام الزرنوجى ، تلميذ صاحب الهداية — مخطوط بمديرية الآثار العامة ببغداد — تحت رقم ١٠٣٩٢٩ فى ١٨/٩/١٩٧٣ ، ص ٣٤ .

(57) WILLIAM F. RUSSELL, : How To Judge a School, Hand-book for Puzzled Parents and Tired Tax - payers; Harper and Brothers, Publishers, New York, 1954, p. 128.

(٥٨) دكتور نجيب اسكندر ابراهيم وآخرون (مرجع سابق) ، ص ١٤ .

(٥٩) عبد الجواد السيد بكر : فلسفة التربية الاسلامية ، فى الحديث الشريف — رقم (٥) من (مكتبة التربية الاسلامية) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٨٣ ، ص ٨٥ — ٨٧ .

(٦٠) المرجع السابق ، ص ٨٨ .

(٦١) دكتور احمد عزت راجح (مرجع سابق) ، ص ٤٦٩ .

(٦٢) س. ر. ب. جويس : « العقاقير والشخصية » — الفصل الرابع عشر من : آفاق جديدة ، فى علم النفس — أشرف على تأليفه : ب. م. فوس — ترجمة دكتور فؤاد أبو حطب — عالم الكتب — القاهرة — ١٩٧٢ ، ص ٣١١ .

(٦٣) عباس محمود العقاد : عبقرية عمر — وزارة التربية والتعليم — الجمهورية العربية المتحدة — القاهرة — ١٣٨٨ هـ — ١٩٦٨ م ، ص ٧٤ .

(٦٤) رالف لنتون (مرجع سابق) ، ص ٣٨٥ .

(٦٥) الدكتور عبد العزيز القوصى : أسس الصحة النفسية (مرجع سابق) ص١٦ .

(٦٦) قرآن كريم : البقرة — ٢ : ٨ — ١٢ .

(٦٧) قرآن كريم : الحج — ٢٢ : ١١ — ١٣ .

(٦٨) سيد قطب : فى ظلال القرآن — المجلد الرابع (الأجزاء : ١٢ — ١٨) — الطبعة الشرعية الرابعة — دار الشروق — ١٣٩٧ هـ — ١٩٧٧ م ، ص ٢٤١٢ .

(69) ABDULLAH YUSUF ALI : The Holy Quran, Text Translation and Commentary, Volume Two; The Murray Printing Company, Cambridge, Massaihusetts, 1946, p. 853.

(٧٠) القرآن الكريم ، ومعه صفوة البيان ، لمعانى القرآن — لفضيلة الاستاذ الشيخ حسنين محمد مخلوف — الجزء الثانى — مطابع دار الكتاب العربى بمصر — القاهرة — ١٣٧٥ هـ — ١٩٥٦ م ، ص ٤٨ .

(٧١) ارجع الى ص ٦٨ ، ٦٩ من الكتاب .

(٧٢) دكتور عبد الغنى عبود : المسيح ، والمسيحية ، والاسلام (مرجع سابق) ، ص ١١٢ وما بعدها .

(٧٣) دكتور عبد الغنى عبود : المسلمون وتحديات العصر (مرجع سابق) ، ص ٣١ ، ٣٢ .

(٧٤) دكتور عبد الغنى عبود : الملامح العامة للمجتمع الاسلامى (مرجع سابق) ، ص ٦٤ .

(٧٥) صحيح البخارى ، لأبى عبد الله محمد بن اسماعيل بن ابراهيم بن المغيرة بن بردزبه البخارى الجعفى — الجزء الأول — دار ومطابع الشعب — القاهرة ، ص ٢ (من مقدمة الجزء الأول) .

(٧٦) دكتور سيد احمد عثمان : التعلم عند برهان الاسلام الزرنوجى (المتوفى سنة ٥٩١هـ — ١١٩٥م) — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٣٩٧هـ — ١٩٧٧م ، ص ٤٤ .

(٧٧) دكتور عبد الغنى عبود : التربية الاسلامية ، والقرن الخامس عشر الهجرى — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٨٢ ، ص ١٤٤ ، ١٤٥ .

(٧٨) دكتور عبد الغنى عبود : أنبياء الله ، والحياة المعاصرة — الكتاب السادس من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — سبتمبر ١٩٧٨ ، ص ٣٠ .

(٧٩) المرجع السابق ، ص ٦٧ ، ٦٨ .

(٨٠) دكتور عبد الغنى عبود : العقيدة الاسلامية ، والأيديولوجيات المعاصرة — الكتاب الأول من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الثانية — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٨٠ ، ص ٥٨ .

(٨١) ارجع الى ص ٦٠ ، ٧٠ من الكتاب .

(٨٢) دكتور عبد الغنى عبود : المسلمون وتحديات العصر (مرجع سابق)،ص ٧٣ .

(٨٣) قرآن كريم : الاسراء ــ ١٧ : ٦١ ــ ٦٥ .

(٨٤) دكتور عبد الغنى عبود : الله ، والانسان المعاصر ــ الكتاب الثانى من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) ــ الطبعة الثانية ــ دار الفكر العربى ــ القاهرة ــ ١٩٨١ ، ص ٦٧ .

(٨٥) ابو حامد الغزالى : أيها الولد ــ منشورة فى :

ــ دكتور عبد الغنى عبود : الفكر التربوى عند الغزالى ، كما يبدو من رسالته (أيها الولد) ــ دار الفكر العربى ــ القاهرة ١٩٨٢ ، ص ١٤٠ ، ١٤١ (من أصل الرسالة) .

(٨٦) المعجم الوسيط ، الجزء الثانى (مرجع سابق) ، ص ١٠٦ .

(87) ALI KHALID MODAWI, A Theoretical Basis for Islamic Education, Thesis Submitted to the University of Wales, in Candidature for the Degree of Philosophiae Doctor, April 1977, p. 300.

(٨٨) أبو الأعلى المودودى : الحكومة الاسلامية ــ نقله الى العربية احمد ادريس ــ الطبعة الأولى ــ المختار الاسلامى ، للطباعة والنشر والتوزيع ــ القاهرة ــ ١٣٩٧ هـ ــ ١٩٧٧ م ، ص ٨ .

(٨٩) عبد الرحمن عزام : الرسالة الخالدة ــ الطبعة الأولى ــ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ــ القاهرة ــ ١٣٦٥ هـ ــ ١٩٤٦ م ، ص ٤ .

(٩٠) الدكتور أحمد محمد الحوفى : من اخلاق النبى ــ الكتاب الأربعون من (لجنة التعريف بالاسلام) ــ يصدرها المجلس الأعلى للشئون الاسلامية ــ القاهرة ــ ١٣٩٠ هـ ــ ١٩٧٠ م ، ص ٣٧ ــ ٤٢ .

(٩١) أنور الجندى : المؤامرة على الاسلام ــ من سلسلة (معالم تاريخ الاسلام) ــ دار الاعتصام ــ القاهرة ــ ١٩٧٧ ، ص ٧٧ .

(٩٢) معارج القدس ، فى مدارج معرفة النفس ــ تأليف حجة الاسلام : أبى حامد

محمد بن محمد الغزالى — الطبعة الثانية — منشورات دار الآفاق الجـــديدة — بيروت — ١٩٧٥ ، ص ٥٧ ٠

(٩٣) المرجع السابق ، ص ٣٧ .

(٩٤) أنور الجندى : التفسير الاسلامى، للفكر البشرى (الأيديولوجيات والفلسفات المعاصرة ، فى ضوء الاسلام) — دار الاعتصام — القاهرة — ١٩٧٨ ، ص ٢٥٩ .

(٩٥) محمد قطب : منهج التربية الاســـلامية — الطبعة الثانية — دار الشروق ، ص ١٢٦ ٠

(٩٦) صحيح البخارى ، لأبى عبد الله محمد بن اسماعيل بن ابراهيم بن المغـــيرة ابن بردزبه البخارى الجعفى — الجزء الثامن — دار ومطابع الشعب — القاهـــرة ، ص ٣٨ ، ٣٩ (كتاب الأدب) .

(٩٧) ارجع الى ص ٧٣ ، ٧٤ من الكتاب .

(٩٨) ارجع الى ص ٤٢ ، ٤٣ من الكتاب ٠

(٩٩) دكتور محمد لبيب النجيحى : مقدمة فى فلسفة التربية — الطبعة الثانية — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٦٧ ، ص ٣٨٤ .

(١٠٠) محمد الحسنى (مرجع سابق) ، ص ١٩٦ ، ١٩٧ ٠

(١٠١) برتراندرسل : نحو عالم أفضل — ترجمـــة ومراجعـــة درينى خشبة ، وعبد الكريم احمد — رقم (٦٨) من مشروع (الألف كتاب) — العالمية للطبع والنشر — القاهرة ، ص ١١٨ ٠

(١٠٢) أ. م. هوبرمان : كيف يحدث التغيير فى التربية ، مدخل الى دراســـة التجديد التربوى — ترجمة أنطوان خورى — رقم (٤) من (خبرات ومستحدثات جديدة فى التربية) — من منشورات مكتب التربية الدولى — اليونســكو — مكتب اليونســكو الاقليمى للتربية فى البلدان العربية — بيروت — ١٩٧٤ ، ص ٤٩ .

(١٠٣) جورج سباين : تطور الفكر السياسى — الكتاب الأول — ترجمـــة حسن جلال العروسى — تصدير الدكتور عبد الرزاق أحمد السنهورى — مراجعة وتقـــديم الدكتور عثمان خليل عثمان — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٩٥٤ ، ص ٤ ٠

(١٠٤) ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الثانى — من المجلد الثانى (حيـــاة

اليونان) — ترجمة محمد بدران — الادارة الثقافية ، فى جامعة الدول العربية — القاهرة ، ص ٦٩ .

(١٠٥) كلنتون هارتلى جراتان (مرجع سابق) ، ص ٤٥ .

(١٠٦) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور القديمة (مرجع سابق) ، ص ٣٦٠ .

(١٠٧) ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الأول ، من المجلد الثانى (حياة اليونان) — ترجمة محمد بدران — الادارة الثقافية ، فى جامعة الدول العربية — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٥٣ ، ص ١٣٩ .

(١٠٨) المرجع السابق ، ص ١٥٣ .

(١٠٩) المرجع السابق ، ص ١٥٣ ، ١٥٤ .

(١١٠) الدكتورة نازلى اسماعيل حسين : الشعب والتاريخ (هيجل) — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٩٧٦ ، ص ١٢ .

(١١١) دكتور عبد الغنى عبود : التربية ومشكلات المجتمع — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٨٠ ، ص ١١٠ .

(١١٢) دكتور عبد الغنى عبود : دراسة مقارنة ، لتاريخ التربية (مرجع سابق) ، ص ٩٤ .

(١١٣) أحمد فهمى القطان بك : تاريخ التربية — الجزء الأول — التربية قبل الاسلام — مطبعة مدرسة طنطا الصناعية — طنطا — ١٣٤٢هـ — ١٩٢٣م ، ص ٩٤،٩٥ .

(١١٤) دكتور عبد الغنى عبود : الأيديولوجيا والتربية ، مدخل لدراسة التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ٣١ ، ٣٢ .

(١١٥) رينيه ديكارت : مقال عن المنهج — ترجمة محمود محمد الخضيرى — الطبعة الثانية — راجعها وقدم لها الدكتور محمد مصطفى حلمى — من (من روائع الفكر الانسانى) — دار الكاتب العربى ، للطباعة والنشر — القاهرة — ١٩٦٨ ، ص ٣ ، ٤ (من التقديم ، للدكتور محمد مصطفى حلمى) .

(١١٦) قرآن كريم : الحجرات — ٤٩ : ١٣ .

(١١٧) سيد قطب : فى ظلال القرآن — المجلد السادس (الأجزاء : ٢٦ — ٣٠) — الطبعة الشرعية الرابعة — دار الشروق — ١٣٩٧ هـ — ١٩٧٧ م ، ص ٣٣٤٨ .

(١١٨) محمد قطب : منهج التربية الاسلامية (مرجع سابق) ، ص ١٤ ، ١٥ .

(١١٩) آلفين توفلر : صدمة المستقبل (المتغيرات فى عالم الغد) — ترجمة محمد على ناصف — تقديم الدكتور أحمد كمال أبو المجد — دار نهضة مصر ، للطبع والنشر — القاهرة — ١٩٧٤ ، ص ٤١٩ ، ٤٢٠ .

(١٢٠) الكسندر ن. تشارترز : « تأثير المدارس على التعليم المستمر ، فى الولايات المتحدة الأمريكية » — تقديم الدراسة الثانية من : المدرسة والتعليم المستمر — ترجمة ليلى شريف ، وعبد الرحمن عبد الباسط — مراجعة احمد محمود سليمان — الجهاز العربى ، لمحو الأمية وتعليم الكبار — القاهرة — ١٩٧٦ ، ص ١٣٠ .

(121) PETER CLYNE, : The Disadvantaged Adult, Educational and Social Needs of Minority Groups; Longman Group Limited, London, 1972, p. 45.

(١٢٢) فيليب هـ. فينكس : التربية والصالح العام (مرجع سابق) ، ص ٧ ، ٨ .

(123) W. G. WALKER, : Theory and Practice in Educational Administration; University of Queensland Press, 1970, pp. 68,69.

(١٢٤) ألكسيس كاريل (مرجع سابق) ، ص ٣٠٥ .

(١٢٥) المرجع السابق ، ص ٣٠٦ .

(١٢٦) المرجع السابق ، ص ٣٠٧ .

(١٢٧) دكتور فؤاد أبو حطب : القدرات العقلية (مرجع سابق) ، ص ٣ .

(١٢٨) ارجع الى ص ٣٩ من الكتاب .

(١٢٩) قرآن كريم : مريم — ١٩ : ٩٣ — ٩٥ .

(١٣٠) ارجع الى ص ٣١ ، ٣٢ من الكتاب .

(١٣١) العهد الجديد : انجيل يوحنا — ٤ : الاصحاح العشرون : ٢١ — ٢٣ .

(١٣٢) العهد الجديد : انجيل متى — ١ : الاصحاح الثامن عشر : ١٨ .

(١٣٣) العهد الجديد : انجيل متى — ١ : الاصحاح السادس عشر : ١٨ ، ١٩ .

(١٣٤) العهد الجديد : انجيل يوحنا — ٤ : الاصحاح الحادى والعشرون : ١٦ — ١٨ .

(١٣٥) ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الثالث ، من المجلد الرابع (١٤) (عصر الايمان) (مرجع سابق) ، ص ٣٦٣ .

(١٣٦) سير توماس و. أرنولد : الدعوة الى الاسلام ، بحث فى تاريخ نشر العقيدة الاسلامية — ترجمه الى العربية وعلق عليه : الدكتور حسن ابراهيم حسن وآخرون — الطبعة الثانية — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — ١٩٥٧ ، ص ٨٩ .

(١٣٧) ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الرابع من المجلد الرابع (١٥) (عصر الايمان) — ترجمة محمد بدران — الادارة الثقافية ، فى جامعة الدول العربية — مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٥٧ ، ص ١١ .

(١٣٨) الدكتورة عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطىء) : القرآن ، وقضايا الانسان — الطبعة الأولى — دار العلم للملايين — بيروت — ١٩٧٢ ، ص ١٠٥ .

(١٣٩) أرنست باركر : الحروب الصليبية — نقله الى العربية : الدكتور السيد الباز العرينى — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — ١٣٧٩ هـ — ١٩٦٠ م ، ص ٥ (من المقدمة ، للمترجم) .

(١٤٠) رالف ت. فلورلنج : « الفلسفة الشخصانية » — **فلسفة القرن العشرين** — مجموعة مقالات ، فى المذاهب الفلسفية المعاصرة ، نشرها : داجوبرت د. رونز — ترجمه عثمان نويه — راجعه الدكتور زكى نجيب محمود — رقم (٤٦٤) من (الألف كتاب) — مؤسسة سجل العرب — القاهرة — ١٩٦٣ ، ص ١٠٣ .

(١٤١) سلفادور غومث نوغاليس : الفلسفة الاسلامية ، وتأثيرها الحاسم فى فكر الغرب ، أثناء العصور الوسطى — نقله من الأسبانية : الأستاذ عثمان الكعاك — الدار التونسية للنشر — ١٩٧٧ ، ص ٦٢ .

(١٤٢) برتراندرسل : نحو عالم أفضل (مرجع سابق) ، ص ١٥٦ ، ١٥٧ .

(١٤٣) ارجع الى ص ٨٤ ، ٨٥ من الكتاب .

(١٤٤) قرآن كريم : العلق — ٩٦ : ١ — ٥ .

(١٤٥) قرآن كريم : آل عمران — ٣ : ١٨ .

(١٤٦) قرآن كريم : فاطر — ٣٥ : ٢٨ .

(١٤٧) قرآن كريم : المجادلة — ٥٨ : ١١ .

(١٤٨) صحيح البخـــارى — الجزء الأول — (مرجع ســـابق) ، ص ٢٦ ، ٢٧ (من كتاب العلم) .

(١٤٩) دكتور عبد الغنى عبود : « التعليم مدى الحياة . . فى الاسلام » — المقولة الثانية من : فى **التربية المعاصرة** — الطبعة الأولى — دار الفـــكر العربى — القاهرة — ١٩٧٧ ، ص ٥٧ .

(١٥٠) دكتور محمد عبد الله دراز : دستور الأخلاق فى القرآن ، دراسة مقـــارنة للأخلاق النظرية فى القرآن — تعريب وتحقيق وتعليق : دكتور عبد الصـــبور شاهين — مراجعة دكتور السيد محمد بدوى — مؤسسة الرسالة ودار البحوث العلمية — بيروت — ١٩٧٤ ، ص ٦٧٦ — ٦٧٧ .

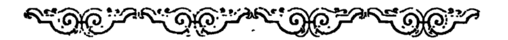
(١٥١) أبو الأعلى المودودى : نحن والحضارة الغربية — دار الفكر للطباعة والنشر — دمشق ، ص ٢٦٩ .

(١٥٢) برتراندرسل : نحو عالم افضل (مرجع سابق) ، ص ١٩٠ .

(١٥٣) فيليب هـ. فينكس : التربية والصالح العام (مرجع سابق) ، ص ٢٤ .

الفصل الثالث

فلسفة التربية



تقـــــــــــديم :

تظل (منظومة) التربية — فى اطارها النظرى — ناقصة ، حتى يتم تحديد (فلسفة) هـــذه التربيـــــة .

ذلك أن معنى التربية ، والحديث عن القيم التربوية ، التى هى للتربية بمثـــابة (عمودها الفقرى) ، يظل كله كلاما عاما ، ينطبق على الشىء ونقيضه ، حتى تأتى فلسفة التربية ، (فتحدد) هذا الكلام العام ، حين تربطه بانسان معين ، ومجتمع بعينه .

وليس أدل على عمومية معنى التربية — على سبيل المثال — من أنها تعنى — فى كل النظم — التنمية ، أو التدخل فى نمو الانسان ، موضوع التربية ، على نحو ما رأينا فى الفصل الأول (١) ، ولكن (شكل) هذا الانسان فى النهاية ، حتى تتم هـــذه التنمية على أساسه ، يظل مختلفا ، من نظام الى نظام ، بحسب الظروف الخاصة بكل نظام .

كذلك يدل على عمومية القيم التربوية — على سبيل المثال ايضا — أن القيمة الأم فى التربية ، فى القديم والحديث على السواء — هى تحقيق وجود (المواطن الصالح) ، الذى تختلف (صورته) هو الآخر ، من مجتمع الى مجتمع ، حسب الظروف الخاصة بكل مجتمع أيضا ، على نحو ما رأينا فى الفصل الثانى (٢) .

ومن ثم لا يكون لهذا الباب الأول ، بوصفه الباب النظرى — المدخل ، لدراســـــة التربية الاسلامية — معنى ، ما لم يختتم — فى فصله الثالث — بهذا الفصل ، عن فلسفة التربية الاسلامية ، التى لا تعدو نقلا للكلام السابق ، من عمومية ، الى الخصوصية ، التى هى ضرورية تماما ، لفهم أى نظـــام تربوى ، وأكثر ضرورة والحاحا لنا اليـــوم ، لنفـــهم التربيـــة الاســـــلامية .

معنى الفلســـــفة :

تعنى الفلسفة — لغويا — « الحكمة » (٣) ، أو « دراسة المبادىء الأولية ، وتفسير المعرفة تفسيرا عقليا ، وكانت تشمل العلوم جميعا ، واقتصرت فى هذا العصر ، على المنطق والأخلاق وعلم الجمال وما وراء الطبيعة » (٤) .

واذا كانت الفلسفة Philosophy تعنى — لغويا — الحكمة ، أو « حب الحكمة أو المعرفة ، خاصة ما يتصل منها بالحقيقة المطلقة ، أو بالأسباب العامة تماما » ، و « النظام الفلسفى ، هو النظام الذى يحكم الحياة » (٥) ، فان الفيلسوف يغـــدو هو « محب الحكمة » (٦) ، « طبيعية كانت او اخلاقية » (٧) ، وهو — فى ذلك — عكس المتفلسف ، الذى هو « مدعى الحكمة » (٨) ، يقال : « فلسف الشيء : فسره تفســيرا فلسفيا » ، و « تفلسف : سلك طريق الفلاسفة فى بحوثه » ، و « تفلسف : تكلف طريقــهم ، دون أن يحسنها » (٩) .

وهكذا نجد ان « الفلسفة كما رآها الأولون ، وكما لا تزال فى عرف البعض ، هى البحث عن العلة الأولى ، أو محبة الحكمة ، والحكمة هى ادراك الأشياء على ما هى عليه ادراكا يقينيا » ، « فالحقيقة المجردة ، هى موضوع الفلسفة » (١٠) ، على ألا يفهم من هذه (الحقيقة المجردة) أنها تعنى (الانفلات) من الواقع الذى تدور حوله هذه الحقيقة ، كما يفهم بعض (المتفلسفين) الفلسفة ، لأن الفلسفة — على العكس من ذلك — (جزء) من هذا الواقع ، فهى « نظام فكرى ، نشأ فى بيئة اجتماعية معينة ، وتفاعل مع مشـــكلات هذه البيئة ، ثم حاول أن يرتفع فوق هذه المشكلات ، فكرا وتنظيما ، محاولا أن يوجـد الحلول لهذه المشكلات ، مسببا لهذه الحلول ، منظما لها » (١١) ، ومن ثم فهى « لم تقطع صلتها يوما بالحياة » (١٢) — على حد تعبير الدكتور زكريا ابراهيم ، على نحو ما يفهمها بعض (المتفلسفين) اليـــوم .

وبالرغم من أن الفلسفة — فى حقيقة أمرها — (اندماج) فى الواقع، بحثا عن « حقيقة الأشياء ، وطبيعة الموجودات » (١٣) ، و « العلاقات بين الظواهر ، التى تبدو مختلفة فى هذا العالم » ، وعن « الفروض الأساسية التى تقوم عليها نظرتنا للعالم والحيــاة » (١٤) — الا أنها — فى أندماجها هذا — « لا تخضع لمقاييس موضوعية » ، ولا تعدو أن تــكون « وجهة نظر خاصة ، بصدد الموضوع ، أو هى تجربة فريدة للذات ، مع الموضوع » (١٥).

ولكل انسان فلسفته فى هذه الحياة ، بمعنى أن له (منظوره) الخاص الى الأمور ، (ومنطقه) الذى يقف وراءه ، فى هذا المنظور الخاص ، الا أن الفرق كبير بين فلســـفة

الفيلسوف،وفلسفة غير الفيلسوف،فالفلسفة لغير الفيلسوف،تقوم على « تفضيل المرء لأمور،واشتهاء أشياء دون أخرى،والاخلاص لقيم وعقائد وآراء وأنماط سلوك معينة دون أخرى ، فيكون له من كل ذلك منوال ينسج عليه فى حياته اليومية » ، « وهذا ما يمكن تسميته بموقفه من الحياة ، أو بفلسفته فى الحياة » ، أما بالنسبة للفيلسوف ، فانهـــا تعنى « ادراك مغازى الكون ادراكا كليا مؤتلفا ، يتصف بالوحدة والتماسك والاطراد . على أن الفكرة المشتركة بينه وبين الرجل العادى فى هذا السعى ، هى فى جوهرها واحدة، أى اكتشاف نظام من القيم ، يصلح أن تتخذه العامة والخاصة هاديا للسلوك الفـــردى والاجتماعى القـــويم » (١٦) .

وهكذا ، يتميز الفيلسوف على الرجل العادى ، بأنه هو « الشخص المتزن ، الذى يزن الأمور بميزان العقل ، ولا يندفع وراء شهواته ، وبذلك يكون المرجع الأول والملاذ ، فى الأزمات ، وفيما يعترض حياة الناس من مشكلات ، متعددة النواحى » (١٧) .

وبالرغم من أن الفيلسوف رجل (يزن الأمور بميزان العقـــــل ، ولا يندفع وراء شهواته) ، فانه (انسان) يعيش فى (واقع اجتماعى) معين ، يترك عليه (بصمته) . فيما يقول ، وفيما يعالج من قضايا ، وفيما يذهب اليه من آراء ، فلقد « جرت ســـنة الفلسفة من قديم الزمان ، على أن تكون وظيفتها التعبـــير عن الدوافع والاهتمامات الرئيسية ، السائدة فى أحد العصور التاريخية . ولقد تأثرت فى ذلك بالمســـتوى العلمى السائد ، الذى حدد مضمونها النظرى الرئيسى،كما استجابت أيضا للتأثيرات الاجتماعية والسياسية والدينية » (١٨) .

وفى ضوء هذه الحقيقة ، يمكن أن نرى قصور نظر أولئك الذين يرون (خصومة) قوية بين الفلسفة والدين ، مستندين ــ فيما يذهبون اليه ــ من مولد الفلسفة فى بلاد الاغريق دون سواها من المجتمعات المتحضرة القـــديمة ، كالمجتمع المصرى ، أو المجتمع الهندى ، أو المجتمع الصينى ، حيث يرون أن الاغريق قد « تأملوا الكون،وفسروا أحداثه وظواهره » ، و « كانوا ينظرون اليه على أنه (كل) ، قد اتحدت أجـــزاؤه ، واتسعت عناصره » (١٩) ، وكتبوا فى ذلك كله « بلغة أكثر ملاءمة للوصف الدقيق ، من أن يكـــون نغمة طقوس » (٢٠) ، لأنهم حرروا العلوم كلها من الدين ، وأقاموا صرح علومهم كلهـــا ،

كالطب مثلا ، « على العقل ، لا على الخرافة » ، بعد أن « كان وثيق الارتباط بالدين الى حد كبير » (٢١) ، فحرره أبقراط وخلفاؤه « من الدين والفلسفة » (٢٢) .

وهذا الذى فعلوه فى الطب مثلا ، فعلوه فى التنجيم أيضا ، الذى حولوه من « علم مقترن بالتنجيم والخرافات ، وبالدين البدائى الكهنوتى »، الى « علم فلك حقيقى »، يعتمد على « حصيلة علمية لا تقدر ، كالهندسة ، التى نموها مع علم الفلك ، وجعلوها أداة عقلية رائعة » (٢٣) .

وحقيقة ما حدث فى بلاد الاغريق ، أن « الحياة فى بلاد اليونان ، لم تكن حياة دنيوية ، كما يصفها المؤرخون ، بل كان للدين فيها شأن كبير فى كل مكان ، وكانت كل حكومة ترعى الطقوس الدينية الرسمية ، وترى أنها لا بد منها للنظام الاجتماعى ، والاستقرار السياسى » (٢٤) — وهكذا لم يغب هذا الدين لحظة عن حياة اليونانيين ، كما يرى البعض ، بالنظرة السريعة ، وانما كان دين اليونانيين ذا طبيعة خاصة ، تتفق مع ظروف الحياة اليونانية / الأثينية ، حيث « لم يكن للدولة دين رسمى ، يستمسك به جميع أفرادها ، أو عقائد ثابتة مقررة ، ولم يكن قوام الدين هو الاقرار بعقائد معينة ، بل كان قوامه الاشتراك فى الطقوس الرسمية ، وكان فى وسع أى انسان أن يؤمن بما يشاء من العقائد ، على شريطة ألا يكفر بآلهة المدينة ، أو يسبها » (٢٥) ، « وكانت قوانين اليونان ، ترى المروق من الدين — أى الامتناع عن عبادة الآلهة اليونانية — جريمة كبرى، يعاقب عليها بالاعدام ، وهذا هو القانون ، الذى حكم على سقراط بالموت » (٢٦) .

أى أن الحياة عند الاغريق القدماء ، كانت حياة دينية خالصة ، ولم تكن حياة دنيوية فقط ، حتى أن « الدين والدولة كانا شيئا واحدا ، فى بلاد اليونان » (٢٧) ، شأن الاغريق فى ذلك ، شأن أى مجتمع قديم آخر ، بيد أن هذا (الدين) عندهم ، كان يتسم بالفردية Individualism ، التى تتسم بها الحياة فى الغرب ، منذ تفجر الثورة الصناعية فيه ، بعد الاصلاح الدينى ، فقد « ظلت الفردية ، هى الظاهرة التى يدور حولها التفكير الغربى على الأقل منذ القرن الثامن عشر » (٢٨) ، حيث اكتشف الغرب الاغريق وتراثهم ، وتأثر بهذا التراث الاغريقى ، فى كل أنماط حياته .

وفى ظل هذه (الفردية) الدينية ، أو (الحرية) الدينية الملتزمة بالعقائد الدينية العامة ، اذا أردنا الدقة فى التعبير ، « كان الدين عاملا فى التفرقة بين اليونان ، بقدر

ما كان عاملا فى وحدتهم » ، « وكانت النزعة الانفصالية القبلية والسياسية ، تغـــذى الشرك ، وتجعل التوحيد مستحيلا ، فقد كان لكل أسرة أيام اليونان القديمة ، الهـهـــا الخاص،توقد لهفىالبيت النار»،«وتقرب له القربان،من الطعام والخمر،قبل كل وجبة، وكان هذا الاقتسام المقدس للطعـــام ، بين الآدميين والآلهة ، أول الأعمـــال الدينية الأساسية ، التى تعمل فى البيت » (٢٩) .

« كذلك كان لكل جماعة ، بطنا كانت أو عشيرة ، أو قبيلة أو مدينة ، الهها الخاص بها » ، « وكان لكل حرفة ، ولكل مهنة ، ولكل فن ، اله خاص ، أو راع حارس ، بلغـة هـــــذه الأيام » (٣٠) .

وهكذا ، لم تزدهر الفلسفة فى بلاد الاغريق ، لتحرر الاغريق من الدين ، وانمـــا ازدهرت الفلسفة هناك ، لأن الدين كان دينا فرديا بالدرجة الأولى ، كما هو شأن الدين فى الغرب اليوم بعد البروتستانتية ، أو فى ضوئها ، حيث تعددت الآلهة المعبــودة فى بلاد اليونان ، و « لم تكن الطقوس الدينية اليونانية ، أقل تنوعا واختلافا من الآلهة ، التى كانت تحتفل بها وتعظمها » ، « ولم تكن هذه أو تلك ، تحتاج الى كهنة ، يقومون بهـا ، فقد كان الأب يقوم مقام الكاهن فى الأسرة ، وكان الحاكم الأكبر يقوم مقامه فى الدولة .

بيد أن الحياة فى بلاد اليونان ، لم تكن حياة دنيوية ، كما يصفها المؤرخون ، بل كان للدين فيها شأن كبير فى كل مكان ، وكانت كل حكومة ترعى الطقوس الدينية الرسمية ، وترى أنها لا بد منها للنظام الاجتماعى ، والاستقرار السياسى .

على أنه بينما كان الكهنة فى مصر وبلاد الشرق الأدنى ، يسيطرون على الدولة ، كانت الدولة فى بلاد اليونان ، هى التى تسيطر على الكهنة ، وكان لها الزعامة فى الشئون الدينية ، ولم يكن الكهنة سوى موظفين صغار فى الهياكل » (٣١) ،ولم يكن لهم — بالتالى — سطوة ، فالرجال والنســـاء ، يشتركون على الســـواء ، فى الاحتفالات بالالاهات والآلهـــــــة » (٣٢) .

وبعبارة أخرى : لقد ازدهرت الفلسفة فى بلاد الاغريق ، لا لغياب الدين ، بل لغياب الكهنة ، بحيث صار كل انسان هو كاهن نفسه ، كما هو اليـــوم فى الغرب ، بعـــد البروتستانتية ، كما سبق ، وفى دولة « لم تكن فيها الى جانب الدولة الحاكمة ، دولة

من دول الكهانة ، التى تتحصل فى البلاد ، وتتوارث فيها أسرار المعرفة ، والبحث فى أصول الخلق والحياة ، أو فى المسائل الالهية ، التى يستأثر بها الكهان ورؤساء الدين » (٣٣) — مما جعل الجو مناسبا تماما ، لازدهار الفلسفة .

أما فى البلاد الأخرى ، التى سادت فيها الكهانة ، كمصر والعراق والهند ، وغيرها من دول الحضارة القديمة ، فقد كان الدين — كالعلم — حكرا على الكهنة ، فقد كان الكاهن فى مصر القديمة مثلا ، « هو العالم ، وهو الفيلسوف ، وهو الطبيب ، وهو الفلكى والرياضى ، وذلك لأن العلم عندهم كان مختلطا بالدين والفلسفة » (٣٤) ، كما كان التعليم العالى نفسه يتم فى المعابد ، تحت اشراف الكهنة (٣٥) ، وكانت « طبقة الكهنة ، هى أشرف الطبقات وأعلاها » (٣٦) ، وكان الكهنة « رجال العلم وحفظته ، والمعلمين والمؤدبين » (٣٧) ، على نحو ما رأينا فى الفصل السابق (٣٨) .

وفى الهند القديمة ، زاد نفوذ الكهنة البراهمة مثلا ، بتعقد الديانة الهندية ذاتها ، حتى « تطلبت الديانة وسطاء فنيين ، بين الناس وآلهتهم ، ولهذا ازداد البراهمة عددا وثروة وقوة ، فباعتبارهم القائمين على تربية النشء ، والرواة لتاريخ أمتهم وآدابها وقوانينها ، استطاعوا أن يعيدوا خلق الماضى ، خلقا جديدا ، وتشكيل المستقبل على صورتهم ، بحيث يصبون كل جيل ، صبا يزيد من تقديسه للكهنة ، فيبنون بهذا لطبقتهم ، مكانة تمكنهم فى القرون المقبلة ، من احتلال المنزلة العليا فى المجتمع الهندوسى » (٣٩) .

وهكذا يكون القول بخصومة بين الدين والفلسفة ، قولا بعيدا عن الدقة ، وانما الصحيح ، هو أن لكل انسان دينا ، وله أيضا فلسفة ، كما أن لكل مجتمع دينا ، وله أيضا فلسفة ، وان اختلف شكل الدين من انسان الى انسان ، ومن مجتمع الى مجتمع ، كما يختلف شكل الفلسفة من فرد الى فرد ، ومن مجتمع الى مجتمع ، وكما تختلف العلاقة بين الكهنة والدين ، وبينهم وبين الفلسفة بالتالى ، من مجتمع الى آخر .

ومما تجدر الاشارة اليه ، أن هذه العلاقات ، بأشكالها المعروفة ، تكاد أن تكون ثابتة ، لدرجة أن الانسان يستطيع أن يدعى أن الانسان — والمجتمع — ينتقل من (هيكل) تنظيمى منها الى (هيكل) آخر ، حينما تستدعى الظروف من حول المجتمع ، مثل هذه الانتقالة — على نحو ما نرى — على سبيل المثال — فى فكر أفلاطون Plato

(٤٢٧ — ٣٤٨ ق٠م) وفلسفته مثلا ، حين رأى أن سياسة الترسل Laissez - faire الأثينية ، توشك أن تقضى على أثينا ، وقد قضت عليها بالفعل بعد سلسلة الحـــروب البلبونيزية (من سنة ٤٣١ — ٤٠٤ ق٠م) ، فرأى مكمن الخطر على أثينا فى سياستها الترسلية ، التى تكاد أن تصل الى حد الفوضى ، فكانت فلسفته الجديدة ، لانقاذها من الخطر ، هى سياسة « أقرب الى جانب الاســـتبداد والتســـلط ، منها الى جانب الحرية » (٤٠) ، تمثلت فى كتابيه الكبيرين ، (الجمهورية) و (القوانين) .

ومثلما أدت الحرية المتسيبة فى اثينا — قبل الميلاد بقرون — الى تفكير أفلاطون فى (الهيكل) التنظيمى المضاد ، وهو الهيكل المجتمعى ، الذى « تصبح مصلحة المجمـــوع ومصلحة الفرد ، شيئا واحدا » (٤١) فيه ، والذى يمكن وصفه بأنه يقوم على (ضبط) هذه الحرية ، أو على شىء من (النظام) ، أدت مصادرة الحرية بشكل واضح فى الغرب فى العصور الوسطى ، الى المطالبة بالهيكل التنظيمى المضاد ، وهو الحرية ، بعـــد أن « أخفق الدين ، فى القرن الرابع عشر ، اخفاقا أدى الى نشوب الثورة ، على طول جبهة العقائد المسيحية » (٤٢) — على حد تعبير ول ديورانت، فكان الاصلاح الدينى سنة ١٥١٥، وبه تم « نقل (المبادرة) من يد رجل الدين المسيحى ، صاحب الحق فى منح الغفران ، الى يد الرجل المسيحى ذاته ، بايمانه وعقيدته » (٤٣) ، بعد أن شك هذا الرجل المسيحى، فى أن « القسيس ، الذى تأكد من فساده ، يمكن أن يظل هو (الواسطة) الى محو ذنوبه عند الله » (٤٤) — على حد تعبير أوليغ .

ورغم عيوب نظام العصور الوسطى ، ومفاسد الكنيسة فيها ، فقد حافظت « الى حد ما ، على وحدة أوربا الغربية ، التى حققتها الدولة الرومانيـــة » (٤٥) ، التى تفتتت تماما بعد الاصلاح الدينى،الى دويلات متنافرة ، قامت بينها سلسلة طويلة من الحروب، على نحو ما رأينا عند حديثنا عن القيم فى الدولة القومية فى الفصل السابق (٤٦) ، حتى غدت فكرة (النظام) التى ثار عليها الغرب من قبل ، هى مطلبه الأكبر،فى القرن السادس عشر ، على نحو ما نرى فى فكر السير توماس مور Sir Thomas More ، مستشار ملك انجلترا ، الذى « نشر مؤلفا باللغة اللاتينية ، عن جزيرة أيتوبيا الجديدة ، أو (جـــزيرة الخيال) » ، « يصنف (فيه) هيئة اجتماعية شيوعية » (٤٧) ، « متأثرا فيه بطـــريقة مباشرة بأفلاطون ،وقد اعترف بذلك صراحة » (٤٨) ، ومؤثرا به فى مجموعة الكتـــاب الاجتماعيين ، الذين ظهروا فى فجر القرن التاسع عشر ، الذين « عرفوا (بالمثاليين) ،

أو (الطوباويين) Utopians ، حيث كان اتصالهم بمور ، معروفا للجميع » (٤٩) ، ومن هؤلاء الفلاسفة والكتاب ، هوبز Hobbes وهارنجتن Harington فى انجلترا ، وكذلك فولتير ومونتسيكيو وجان جاك روسو فى فرنسا ، ممن رحبوا « بالثورة الفرنسية » ، « رغم اشفاقهم من الارهاب » ، و « وتحمسوا لتنظيم الدولة والمجتمع ، على أســـاس عقلى ، من أجل حماية حريات الفرد ومصالحه » (٥٠) .

واذا كانت الفلسفة نبت دين بعينه ، أو نبتة دينية بالدرجة الأولى ، وقابلة للتحول من حال الى حال ، ومن (هيكل) تنظيمى الى (هيكل) تنظيمى آخر ، قد يكون مضادا للهيكل الأول ، على نحو ما سبق ، فان (الفلسفة الاسلامية) تكون خير الفلسفات على الاطلاق ، سواء فى ذلك الفلسفات المنبثقة عن أديان ســـماوية محرفة ، كاليهـــودية والمسيحية ، والمنبثقة عن أديان وضعية ، كالزرادشتية والكونفوشيوسية والبراهمانية ، وكالاغريقية بأشكالها المتعددة ، السقراطى والأفلاطونى والأرسطى ، وكالماركســـية الحديثة ، بعد أن صارت (دينا) ، له كل مقومات الدين ، « أما كتبها المقدسة ، فهى تعاليم كارل ماركس ، التى ينظر اليها بكل جلال ، باعتبارها كشفا والهاما ، كما ينظر اليها باعتبار أنها معصومة من اى خطأ • وللشيوعية شراحها ومريدوها ودعاتها ، وحتى شهداؤها ، ولها عقائدها وأصولها ، وبدعها الزائفة المرفوضة ، وهى تأخذ فى مطـاردة الهراطقة ، وفى تصفية الزنادقة ، وفى اقامة محاكم التفتيش ، وفى عمل المذابح ضـــد المتشككين والمنكرين والمرتدين ، ولها طرائقها فى (الالهام) و (الحرمان) ، ولها معبـد أوثانها وايقوناتها ، الفاتيكان لديها هو الكرملين ، والوثائق البابوية هى كتابات ستالين ، ولها طقوسها ورموزها المقدسة ، مثل أى دين ، وانها لتشغل قلوب اتباعها ، بوعـــود الخلاص ، وآمال المستقبل ، والجزاء المنتظر ، فى نعيم الدنيا ! » (٥١) •

والفلسفة الاسلامية خير الفلسفات على الاطلاق ، لأنها تدور فى (اطار) واسع ، حدده الاسلام مقدما ، اذا خرجت عليه ، لا يمكن أن توصف بأنها اسلامية ، وفى داخل هذا الاطار الواسع ، لا يمكن أن تنتقل من النقيض الى النقيض ، حسب (الشطحات) التى تفرض نفسها على الفيلسوف ، وانما تظل (ملتزمة) بهذا الاطار الربانى الواسع العريض ، الذى يعكس الارادة العليا ، التى يستجيب لها كل مسلم ، على نحو ما رأينا عند الحديث عن (القيم التربوية الاسلامية والقيم التربوية المعاصرة) فى ختام الفصـــل الســـابق (٥٢) .

وهناك رأينا أن (الفردية) هى القيمة الأساسية الأم فى الفلسفة الاسلامية ، وفى التفكير الاسلامى ، فالانسان — فى الاسلام — كما رأينا فى الفصل السابق — هو خليفة الله فى الأرض (٥٣) ، وقد منحه الله سبحانه « القدرة العقلية على التعلم ، والمقدرة الجسدية على التنفيذ والعمل والابداع ، والارادة (الحرة) لاختيار أسلوب الحياة التى يقوده اليها فكره ، ودوافعه النفسية والجسدية » (٥٤) ، ثم فتح الحرية « للانسان ابتداء ، لكى يصنع تاريخه الفردى والجماعى ، ولكى يشكل مصيرهما معا ، اعتمادا على ما ركب فى وجوده من قوى العقل والارادة ، والانفعال والحس والحركة » ، « ويبلغ من التناغم والتداخل والتشابك بين ارادة الله،وارادة الانسان — على خلاف النظرية الغربية — حدا يصعب علينا معه ، التفريق والفصل والقول ، بأن هذا من عمل الله ، وهذا من عمل الانسان ، وان كانت القاعدة الأساسية ، التى يجب ألا تغيب عن أذهاننا لحظة ، أن (الكل) من عمل الله (٥٥) .

ومن ثم لا يمكن أن تكون تلك (الفردية) فى الاسلام ، فردية منفلتة من كل قيد ، كما كانت فى فكر سقراط Socrates (٤٦٩ — ٣٩٩ ق٠م) ، أستاذ أفلاطون ، الذى رأيناه من قبل ، يحكم عليه بالموت ، عندما كفر بالآلهة (٥٦) ، لأن الفرد هنا يظل (مرتبطا) بالله سبحانه ، مثله الأعلى ، كما يظل مرتبطا بمجتمعه ، ومسئولا عنه ، امتثالا (للارادة العليا) التى تجعل (الكل) مسئولا عن (الكل) ، حيث يقول سبحانه :

— « واذا أردنا أن نهلك قرية ، أمرنا مترفيها ، ففسقوا فيها ، فحق عليها القول، فدمرناها تدميرا » (٥٧) ٠

فاذا كان « المترفون فى كل أمة ، هم طبقة الكبراء الناعمين ، الذين يجدون المال ، ويجدون الخدم ، ويجدون الراحة » ، فانهم « اذا لم يجدوا من يضرب على أيديهم ، عاثوا فى الأرض فسادا ، ونشروا الفاحشة فى الأمة وأشاعوها ، وأرخصوا القيم العليا ، التى لا تعيش الشعوب الا بها ولها ، ومن ثم تتحلل الأمة وتسترخى ، وتفقد حيويتها وعناصر قوتها واسباب بقائها ، فتهلك وتطوى صفحتها » ، والأمة كلها « هى المسئولة عما يحل بها ، لأنها لم تضرب على أيدى المترفين ، ولم تصلح من نظامها الذى يسمح بوجود المترفين » (٥٨) .

ويوضح الحديث الشريف مسئولية الكل عن الكل هذه ، في قوله صلى الله عليه وسلم :

— « مثل المدهن في حدود الله والواقع فيها ، مثل قوم استهموا في سفينة ، فصار بعضهم في أسفلها ، وبعضهم في أعلاها ، فكان الذى في أسفلها يمر بالماء على الذين في أعلاها ، فتأذوا به ، فأخذ فأسا ، فجعل ينقر أسفل السفينة ، فأتوه فقالوا : مالك ؟ قال : تأذيتم بى ، ولا بد لى من الماء ، فان أخذوا على يديه ، أنجوه ونجوا أنفسهم ، وان تركوه أهلكوه وأهلكوا أنفسهم » (٥٩) .

ثم يزيد الحديث الشريف هذه المسئولية تفصيلا ، حيث يقول صلى الله عليه وسلم :

— « كلكم راع ، وكلكم مسئول عن رعيته ، فالامام راع ومسئول عن رعيته ، والرجل في أهله راع ومسئول عن رعيته ، والمرأة في بيت زوجها راع ، وهى مسئولة عن رعيتها ، والخادم في مال سيده راع ، وهو مسئول عن رعيته » (٦٠) .

ومن ثم فمسئولية الكل عن الكل ، لا تعنى (ذوبان) الكل في اطار أكبر ، هو (الدولة) ، التى يصفها هيجل Hegel (١٧٧٠ — ١٨٣١ م) ، أستاذ كارل ماركس Carl Marx (١٨١٨ — ١٨٨٣) ، والذى بدونه « يستحيل تصور ماركس » (٦١) — بأنها « اله يمشى في الأرض » (٦٢) ، بحكم أنها (ممثل) لهذا (الكل) ، وانما تعنى هذه المسئولية ، مشاركة الكل (ضميريا) ، في القيام بواجبه نحو (الكل) .

ومنطقى أن يصعب (الجمع) بين البعض والكل هكذا في اطار غير الاسلام ، الذى هو (فلسفة ربانية) ، محددة المعالم ، وليس مجرد شطحات فلسفية — مادية ، لا ترى الا ما يقع عليه الحس ، و «فيعالم لا مكانفيه لغير المادة،لا يكون هناك مكان لاله» (٦٣) ، على حد تعبير أفانا سييف .

ومن ثم تكون روعة الفلسفة الاسلامية ، عائدة الى ايمانها بالله — المثل الأعلى للانسان المسلم — والى ادخالها مختلف (الغيبيات) ، من الجنة والنار ، ومن الجن والملائكة والشياطين وغيرها ، في الاعتبار ، وهو ما لا تعترف به الفلسفة المادية ، بشتى صورها واشكالها ، رغم ما لها — كلها — من قيمة ، في (تشكيل) حياة الانسان على

الأرض ، وفى تشكيل حياة الجماعة ، وفى تحديد علاقة الفرد بالمجموع ، وعلاقة المجموع بالفرد ، وعلاقة الفرد والمجموع بالكون كله ، على نحو ما سنرى فى فصول الكتاب التالية .

فلســـــفة التربيـــــة :

اذا كانت الفلسفة تعنى حب الحكمة ، وادراك الأشياء على حقيقتها ادراكا مجردا ، وكان لكل انسان فلسفته ، أى نظرته الى الأمور ، الخاصة به هو (٦٤) ، فان لكل علم من العلوم فلسفته أيضا ، فان « فلسفة التاريخ ، وفلسفة اللغة ، وفلسفة الأخلاق ، وفلسفة الرياضة ، وغيرها من أنواع الفلسفة ، مصطلحات حديثة ، يراد بها البحث فى النظريات والأفكار التى تفسر تلك العلوم ، وتبين وجهتها وغايتها ، ويراد بهذه الفلسفة — اجمالا — أنها دراسات فكرية فرضية ، غير الدراسات التى تقررت بالوقائع والتجارب المحسوسة ، من قبيل علوم الطبيعة وما جرى مجراها » (٦٥) .

وفى ضوء هذا الفهم للتاريخ واللغة والأخلاق والرياضة وغيرها ، وفلســـفة كل منها ، يمكن فهم فلسفة التربية .

ان « التربية علم فنى تطبيقى ، له أصوله وفلسفته التى يستند اليها ، وله أهدافه ومناهجه ، فى سبيل الوصول الى تلك الأهداف ، وله موضوعاته ، التى تتأثر كثـــيرا بالمفهوم السائد لطبيعة فلسفة التربية » (٦٦) ، ومن ثم تعنى فلسفة التربية « البحث عن مفاهيم عامة ، توجد الاتساق بين المظاهر المختلفة للعمليـــة التربوية ، فى خطة متكاملة شاملة ، تتضمن توضيحا للمعانى التى تقوم عليها التعبيرات التربوية ، وشرحا للقواعد الأساسية ، التى تقوم عليها الأفكار أو النظريات التربوية ، وهى بذلك تعنى العلاقة بين التربية ، وغيرها من مجالات الاهتمام الانسانى » (٦٧) ، والوصول بذلك — فى النهاية — الى (صيغة) تربوية تطبيقية ملائمة ، تلائم ظروف الزمان والمكان ، وتحقق حاجات الأفراد والمجتمع ، اذ « لا قيمة كبيرة للنظر الفلسفى ، الا اذا اقترن ببعض ديناميكيات العمل التطبيقى ، فكما أن كل عمل بلا فلسفة ، هو تخبط أعمى ، فان كل فلسفة بلا تطبيق ، هى سفسطة فارغة » (٦٨) .

واذا كان « التعليم لا يشتق صفاته من ذات نفسه ، وانما يشتق تلك الصفات

والسمات ، من واقع العوامل والقوى الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية ، التى تسود المجتمعات » (٦٩) ، فان فلسفة التربية يجب أن تشتق مقوماتها ، من نفس (الواقع) الذى يعيشه المجتمع ، فان نجاح الفلسفة التى تقوم عليها التربية فى المجتمع ، تعتمد بالدرجة الأولى على « الظروف الداخلية للأمة ، التى تقدم لها الحلول » (٧٠) ، فان « النظام القومى للتربية ، شىء حى » ، ومن ثم فهو « يجب أن يعكس أخلاقيات الناس ، وأنماط حياتهم » ، كما أن « فلسفة تربيتنا ، يجب أن تنبع من فلسفة حياتنا » (٧١) .

واذا كانت فلسفة المجتمع ، هى التى تبلور ثقافة ذلك المجتمع ، وتنقيها من شوائبها ، وتدفع بها الى آفاق المستقبل الأفضل ، فان فلسفة التربية هى التى تكمل دور الفلسفة ذلك ، وذلك بتحديد مسار « العملية التربوية وتنسيقها ونقدها وتعديلها، فى ضوء مشكلات الثقافة وصراعاتها ، التى تبلورها الثقافة » (٧٢) ، وبذلك تغدو الفلسفة وفلسفة التربية ، وكأنهما « مظهران مختلفان لشىء واحد ، أحدهما يمثل فلسفة الحياة، والآخر يمثل طريقة تنفيذ تلك الفلسفة ، فى شئون الانسان » (٧٣) .

ونفرق هنا بين عدد من الأنماط ، التى يتم بها تحديد فلسفة التربية ، وصياغة أهدافها وإجراءاتها :

— فهناك النمط الترسلى الحر Laissez-faire ، الذى كان سائدا فى العصور البدائية القديمة ، على نحو ما أشرنا عند حديثنا عن التربية اللامدرسية فى الفصل الأول (٧٤) ، وفى هذا النمط ، لا نجد تدخلا من (أحد) ، فى شئون تربية (أحد) ، وانما كان (التقليد) هو نمط التربية الشائع ، كما رأينا هناك ، وخاصة تقليد الصغار للكبار .

وفى هذه المجتمعات البدائية القديمة ، كان الانسان اشد احتياجا الى المجموع ، ومن ثم كان قبوله (للعرف) السائد فى الجماعة ، وتشربه لهذا العرف ، بل وتبنيه له ، ودفاعه عنه .

أى أن (التعلم) كان هو المحور الذى تدور حوله فلسفة التربية ، فى هذه المجتمعات، البدائية القديمة ، حيث كان التثاقف الجميع حول الثقافة السائدة ، يتشربونها ، وعلى طريق هذا (التعلم) ، كان (التعليم) يتم أحيانا ، اذا عجز أحد أعضاء المجتمع عن

(تعلم) أمور معينة ، كما كان يحدث فى الحرف والأعمال ، على سبيل المثال .

وقد وصل هذا الالتفاف حول الثقافة السائدة الى حد تقديسها ، بكل ما كان فيها من خير وشر ، تقديسا كان يحول دون امكانية اى تعديل فيها ، واصلاح للمختل منها .، وقد كانت تلك هى المشكلة التى قابلها أى نبى من أنبياء الله ، فقد كان رد فعل قومه لدعوته دوما :

— « .. قالوا : بل نتبع ما ألفينا عليه آباءنا ، أولو كان آباؤهم لا يعقلون شيئا ولا يهتدون ؟ » (٧٥) .

— « .. قالوا : حسبنا ما وجدنا عليه آباءنا ، أولو كان آباؤهم لا يعلمون شيئا ولا يهتدون » (٧٦) .

— « .. واذا فعلوا فاحشة ، قالوا : وجدنا عليها آباءنا والله أمرنا بها ، قل : ان الله لا يامر بالفحشاء ، اتقولون على الله ما لا تعلمون » (٧٧) .

— « .. بل قالوا : انا وجدنا آباءنا على أمة ، وانا على ءاثارهم مهتدون . وكذلك ما أرسلنا من قبلك فى قرية من نذير ، الا قال مترفوها : انا وجدنا آباءنا على أمة ، وانا على آثارهم مقتدون . قال : أولو جئتكم باهدى مما وجدتم عليه آباءكم ؟ قالوا : انا بما ارسلتم به كافرون » (٧٨) .

انها « مجرد المحاكاة ، ومحض التقليد ، بلا تدبر ولا تفكر ولا حجة ولا دليل » ، على حد تعبير الشهيد سيد قطب ، « والاسلام رسالة التحرر الفكرى ، والإنطلاق الشعورى ، لا تقر هذا التقليد المزرى ، ولا تقر محاكاة الآباء ، والأجداد ، اعترافا بالاثم والهوى »(٧٩)، ولذلك كان ما لقيه الأنبياء جميعا — بوصفهم دعاة للاسلام — من عنت وارهاق فى دعوتهم، أينما كانت هذه الدعوة ، وكان اتجاه أبى الأنبياء ابراهيم مثلا ، بعد اخفاقه فى هداية القطعان البشرية الضالة ، التى اتجه الى هدايتها، الى احداث « ما يسمى (بلغة العصر) (ثورة ثقافية) فى المجتمع ، ومن ثم يتوجه الى الأصنام ، التى تجتمع حولها القلوب ، ليبين زيف ما تجتمع عليه تلك القلوب » ، « ويحدث تلك (الثورة الثقافية) ، فى الرأى العام الغافل ، ويكون ما توقعه من شر داهم ، وخطر جسيم » (٨٠) .

— وعلى عكس هذا النمط الترسلى الحر Laissez - faire للتربية فى المجتمعات البدائية القديمة ، والذى استمر موجودا على نحو أو آخر ، فى كثير من المجتمعات المعاصرة ، على نحو ما سنرى عند الحديث عن ادارة التعليم فيما بعد ، ظهر النمط الآخر المضاد ، الذى يقوم على (تدخل) الدولة State-Controlled System فى توجيه نمو مواطنيها الوجهة التى تريدها ، فى كل مرحلة من مراحل هذا النمو ، ومن كل زاوية من زواياه ، على نحو ما رأينا فى أسبرطة Sparta فى القديم ، وذلك عند حديثنا عن القيم التربوية فى الفصل السابق (٨١) ، حتى ان الدولة فى أسبرطة « كانت تعتبر الطفل الاسبرطى ملكا للدولة ، من ساعة مولده ، وكان الأطفال الضعفاء والمرضى ، يلقى بهم فى الجبال ، ليموتوا هناك » (٨٢) .

وتستمد الدولة قوتها فى هذا النمط الثانى من أنماط تحديد فلسفة التربية ، والاشراف على تنفيذها ، من أحد مصدرين : أولهما حسن تعبيرها عن المجموع ، فيما تنتهجه من سياسات ، وما تتخذه من قرارات ، وبالتالى من (الثقة) الشعبية فيها ، على نحو ما نرى فى حضارات الشرق القديمة ، فى الهند والصين واليابان والعراق ومصر وبلاد الفرس ، حيث أتيح للانسان أن (يتجمع) على ضفاف نهر ، وحيث صارت الحياة فى (جماعة) كبرى ، ضرورة « لحماية الانسان » ، و « أصبح التنظيم الاجتماعى أكثر ضرورة ، حين بدأ الانسان يقيم فى وديان أنهار دجلة والفرات فى العراق ، ووادى النيل فى مصر» وغيرها ، وحيث «ظهرت نظم سياسية واقتصادية ودينية ، محدودة تماما» (٨٣) .

وفى مثل هذه المجتمعات المنظمة،ترأسها الدولة،كان لا بد من ظهور فكر دينى منظم أيضا ، « فى كل مجتمع من المجتمعات القديمة ، وصل الى درجة معينة من الحضارة ، وذلك قبل أن تتنزل رسالات السماء ، فوجدت البراهمانية والبوذية والكونفوشيوسية والتاوية والزرادشتية والمزدية،وغيرها،وكل منها — ببساطة — ليست الا تفسيرا للحياة، يذهب اليه رجل عبقرى ، يعكس ظروف مجتمعه ، وفلسفته وقيمه ، ومثله العليا ، أكثر مما يقدم ذلك التفسير الحقيقى للحياة ، كما فعلت الأديان السماوية بالفعل ، فيما بعد » (٨٤) .

ومن حماية الدولة للدين فى هذه البلاد ، وسهرها عليه ، استمدت الدولة قوتها ، ففى بلاد فارس مثلا ، « أعاد الملوك الساسانيون الى الدين الزرادشتى ، ما كان له من

سلطان ورونق » ، و « أسس نظام الحكم على أساس الدين » ، « وعين كاهن أكبر ، ذو سلطان لا يفوقه الا سلطان الملك نفسه » (٨٥) ، وفى بابل « لم تكن سلطة الملك يقيدها القانون وحده ، ولا الأعيان وحدهم ، بل كان يقيدها أيضا الكهنة . ذلك أن الملك لم يكن ، من الوجهة القانونية ، الا وكيلا لاله المدينة » (٨٦) .

وما قيل عن فارس والعراق (بابل) ، يمكن أن يقال عن اليابان والصين والهند ومصر وغيرها .

ففى اليابان ، نمت الديانة الشنتوية أو الشنتية Shintoism ، لتنمى فى النفوس شعور « الاخلاص والولاء للجماعة » (٨٧)،اخلاصا يصل الى حد تقديس الديانة الشنتوية لامبراطور اليابان ، تقديسا يرفعه الى مصاف الآلهة (٨٨) ، وهو ما لا يزال موجودا حتى الآن — فى القرن العشرين ، والى حد بدء التقويم اليابانى فى القديم سنة ٦٦٠ ق.م ، حيث تولى الامبراطور جينمو Jinmu الملك (٨٩)،والى حد أن نهضة اليابان الحالية تعزى أولا وقبل كل شىء ، الى المرسوم الامبراطورى،الذى أصدره الامبراطور ميجى Miji فى ٣٠ أكتوبر ١٨٩٠ ، مؤكدا « فضائل الامبراطور ، والتقوى البنوية » ، وقد كان « التهذيب الخلقى ، المبنى على الموافقات المقدسة للسلطة الامبراطورية » ، « حافزا عظيما ، لتغيير نسيج الاقتصاد كله » (٩٠)،حيث أن « الفكر والأسلوب الغربيين ، لم يحلا تماما محل القيم والاتجاهات الثقافية اليابانية التقليدية ، فالحياة الخاصة ، البيت والحديقة ، وأسلوب العيش فيهما ، وبنيان الأسرة ، والعلاقات الشخصية — ظلت يابانية ، كما جرى بها العرف » (٩١) .

وما حدث فى اليابان ، حدث فى الصين تقريبا ، فقد رفعت الديانة الكونفوشيوسية من الامبراطور ، بحيث جعلته « (ابن السماء) ، وممثل الكائن الأعلى فى هذه الأرض » ، وقد « كان يحكم من الوجهة النظرية بحقه المقدس » (٩٢) ، وكان هذا الولاء للسلطة الامبراطورية ، هو الذى خلق « القدرة ، التى كان نواب الملك بالصين ، ينفذون بها سياسات الادارة المركزية ، وذلك حتى حين كانت حكومة بيكين نفسها،ضعيفة وفاسدة، وعديمة الكفاءة » (٩٣) — على حد تعبير بانيكار .

وما قيل عن اليابان والصين ، يمكن أن يقال عن الهند ومصر ، فى هذا المجال

— مجال استمداد الدولة قوتها فى المجتمع ، من تعبيرها عن الناس ، ومن تنفيذها لمقررات دين يؤمنون به ، وتسهر هى على حمايته ورعايته ، وتعمل على خلق فلسفة للتربية ، تستمد مقوماتها منه ٠

أما المصدر الثانى ، الذى تستمد منه الدولة قوتها ونفوذها ، فى تحديد فلسفة التربية فى المجتمع ، وسهرها على تنفيذها ، فهو (فرض) نفسها على المجموع ، بالقوة الغاشمة ، و « هو مسلك الأيديولوجيات المتسلطة التى يتبناها مجتمع ما ، أو تفرض على مجتمع ما ، بقصد تشكيل طريقة الحياة فيه ، وطبعها بطابع معين » (٩٤) .

وأوضح النماذج على مثل هذه الحكومات ، التى تفرض نفسها على شعوبها ، وتحدد فلسفة التربية التى تتبع لهذه الشعوب ، فى القديم ، هو اسبرطة Sparta ، التى اشرنا اليها مرات متعددة من قبل (٩٥) ، والتى كانت واردة تماما فى تفكير افلاطون ، وهو يرسم ملامح جمهوريته (٩٦) ، التى كانت ذات تأثير واضح فى فكر فلاسفة التربية السوفيتية ، بعد الثورة الشيوعية فى الاتحاد السوفيتى سنة ١٩١٧ ، حتى « لقد سار تطور نظام التعليم السوفيتى ، فى اتجاه أفكار أفلاطون » (٩٧) ، رغم ما حدث من « تعديلات كثيرة فىالتعليم السوفيتى منذ قيامالثورة الشيوعية فىعام ١٩١٧» (٩٨)،اذ يظل التعليم — رغم التعديلات — يسير على الخط الذى رسمه أفلاطون ، والذى كان سائدا فى اسبرطة ، وهو أنه « وظيفة الدولة وحدها ، ولا يحق لأية فئة أو منظمة أو هيئة او جمعية غير رسمية أو فرد ، القيام بتأسيس أو ادارة اية مؤسسة تعليمية » (٩٩) .

ويرى جورج كاونتس ، أن « منهج التعليم المنظم ، الذى وضعه الحزب الشيوعى، ثم عدله ووسع مداه ، ليعد ، بعد الدكتاتورية نفسها ، الوسيلة التى يستطاع بها فهم المارد الجبار ٠ ذلك أن هذا الشعب قد حشد جميع قوى التعليم النظامى ، اكثر مما حشدته أية دولة أخرى فى التاريخ كله ، كى ينال أغراضه،ويتقدم نحو أهدافه المستقبلية البعيدة . ولم يكن ينافسها فى ذلك الميدان ، خلال العصر الحديث ، الا ألمانيا تحت حكم النازيين ، واليابان الامبراطورية تحت حكم الطبقة العسكرية ، لكن الحكم النازى ، والعسكرى اليابانى ، لم يطل عهدهما ، حتى تبلغ برامجهما التعليمية حد الكمال» (١٠٠)، كما حدث بالنسبة للنظام الشيوعى — السوفيتى .

وللاسلام فلسفته التربوية الخاصة به ، والمتميزة عن أية فلسفة تربوية أخرى ، فى القديم والحديث على السواء ، وهى مشتقة من فلسفة الاسلام ذاته ، التى رأيناها من قبل فى هذا الفصل (١٠١) ، فلسفة ربانية ، تستمد ملامحها من جانب ارادة عليا ، هى ارادة الله سبحانه ، وتقوم أساسا على الفردية ، الا انها فردية ملتزمة — ضميريا — بمصلحة الجماعة .

ومن ثم فان فلسفة التربية الاسلامية — بوصفها فنا تطبيقيا — كغيرها من فلسفات التربية الأخرى ، فى القديم والحديث — تستمد ملامحها من الاسلام ذاته ، ومن الفلسفة الاسلامية على وجه الخصوص .

وفلسفة التربية الاسلامية ليست فلسفة ترسلية ، تعتمد على جهود غير منظمة للأفراد ان وجدت ، رغم وجود هذه الروح الترسلية فيها ، الا انها ترسلية ، ينتظمها (روح) الاسلام ونظامه ، ومن ثم فان « التربية الاسلامية ، هى أيضا جهاز اجتماعى ، يعبر عن روح الفلسفة الاسلامية من جهة ، وهذا الجهاز هو الذى يحقق تلك الفلسفة من جهة أخرى . فطن النبى عليه الصلاة والسلام منذ أول ظهور الاسلام الى أهمية التربية ، فوجه النظر اليها ، وأمر بتعليم القراءة والكتابة ، ولم يكد القرن الثانى الهجرى يطلع ، حتى كان ثمة جهاز تربوى ، متغلغل فى كل ناحية من نواحى المجتمع الاسلامى ، ابتداء من الكتاتيب ، التى تعلم الأطفال والصبيان ، الى المدارس العليا التى تعلم الكبار . وقد ازدهرت الحضارة الاسلامية ، بسبب دقة هذا النظام وانتشاره ، فكانت تلك التربية ، محققة لروح الاسلام » (١٠٢) .

وقد كان هذا (الجهاز) التربوى ، الذى انتشر فى كل مكان فى العالم الاسلامى ، يسير بلا تدخل من الدولة الاسلامية ، وانما بجهود الأفراد انفسهم ، رغم أن معاهده كانت « نتاجا اقليميا ، من صميم حاجات المجتمع الاسلامى وتطوراته ، تنبض بروح الاسلام ، وتهتدى بتعاليمه واغراضه ، ولم تكن فى جملتها دخيلة ، أو مأخوذة عن الحضارات القديمة ، وانما كانت متصلة فى نموها وتطورها بالحياة الاسلامية العامة ، تنعكس فيها أهم أغراض واتجاهات تلك الحياة » (١٠٣) .

ورغم هذا الاختلاف بين الاقاليم الاسلامية المختلفة ، حسب (ظروف) كل اقليم ، فقد كان يجمع بين هذه الاقاليم جميعا (روح) واحدة ، هى الاسلام ، ولذلك كان « من

الممكن أن نلخص الغرض الأساسى من التربية الاسـلامية فى كلمة واحـدة ، هى (الفضيلة) » ، فقد « أجمع فلاسفة الاسلام على ان التربية الخلقية ، هى روح التربية الاسلامية » ، « فالغرض الأول والأسمى من التربية الاسلامية تهذيب الخلق ، وتربيـة الـروح » (١٠٤).

ولا يعنى ما فى التربية الاسلامية من روح ترسلية ، سلبية الدولة فيما يتصـل بشئون التعليم ، اذ للدولة فى الاسلام — بالفعل — وظائف ، فى حياة الأفراد والمجتمع ، وسياستها « تعنى تدبير شئونها ، فى مختلف الميادين ، وعلى جميع المستويات » ، تدبيرا هو « خاضع للدين ، مستمد من العقيدة ، قائم على حكم الشرع » (١٠٥) ، فكما « أن الدين جزء من الاسلام ، فالحكومة جزؤه الثانى ، بل هى الجزء الأهم » (١٠٦) .

ورغم أنها هى (الجزء الأهم) فان وظيفتها محدودة تماما، وخاصة فى أمور التربية تلك ، فالخليفة — قائد الأمة — لفظ مشتق من الخلافة ، « بمعنى البقاء ، والقيام مقام الغير » (١٠٧) ، ومن ثم فقد كان دور الخليفة فى هذا المجال — كما كان دور الرسول صلى الله عليه وسلم — هو (تعليم) الناس ، وقد كان سيدنا عمر — على سبيل المثال — يهتم بأمر التربية اهتماما « بالغا ، فاختار أمراء الأمصار من فقهاء الصحابة ، ليكونوا حكاما مربين ، كما كان يبعث معهم رجالا خصصهم للعلم والتربية » ، « وكان يحرص على أن يكون أمراء الأمصار ، رجال تربية ومواساة ، لا رجال حـكم وجبروت » (١٠٨) ، وكان « يعلم الناس حقوقهم ، ويدربهم على استعمالها ، يفعل ذلك فى خطبة الجمعة ، وفى موسم الحج ، أو من فوق المنبر فى المسجد » (١٠٩) .

ومن ثم فقد كان الخلفاء والولاة ، مضرب المثل فى وقف الأموال على انشاء المدارس والمكاتب والمساجد وغيرها ، وعلى ادارتها وتسيير اعمالها، على نحو ما سنرى عند الحديث عن ادارة التعليم وتمويله فيما بعد . ومن ثم كان حظ فلسفة التربية الاسـلامية من النجاح ، كبيرا ، على نحو ما يثبت لنا تاريخ العصور الوسطى ، حيث كان الاقتراب من (المثل الأعلى) الاسلامى واضحا ، قبل أن يبتعد المسلمون عن هـذا (المثل الأعلى) ، فيصلوا الى ما هم عليه اليوم من تخلف .

فلسـفة التربية وفلسـفة المجتمع :

يرى اشبنجلر ، أن السياسة هى « الحياة ، والحياة هى السياسة ، فكل انسـان مرغم على أن يكون عضوا فى دراما المعركة هذه » (١١٠)،وأن « السياسة هى الشكل الذى يتحقق فيه تاريخ أمة ، بين تعددية من أمم ، وهى الفن العظيم للحفاظ على الأمة ، (فى شكل لائق) باطنيا ، استعدادا للأحداث الخارجية ، وهذه هى العلاقة الطبيعية ، بين السياسة الداخلية والخارجية » (١١١) ، وأن رجل الدولة — سواء كان « هو ذاك الذى يستطيع أن يسيطر على الجمـــاهير ، أو انه من أولئك الذين تجرفهم الجمـــاهير بتياراتها » (١١٢) — « يتوجب أن يكون ، الى حد بعيد — مربيا — ولا أعنى هنا ممثـــلا لأخلاق أو عقيدة ، بل أعنى قدوة تحتذى فى العمل » (١١٣) .

كما يرى أن « وجود رجل الدولة العظيم ، أمر نادر » ، كما انه « ليس مطلبـــا للدولة » (١١٤) ، وكل ما يطلب من رجل الدولة ، هو أن يكون « من طـــراز رفيع » ، « لا يخدع نفسه ، فيما يتعلق بهذا الأمر ، فواجبه أن يعمل داخل الشكل التاريخى ، وبواسطته ، والشكل الذى يجده قائما وموجودا ، والانسان النظرى ، هو وحده الذى يبحث بحميا وحماسة ، عن المزيد من الأشكال المثالية » (١١٥) .

اى أن رجل الدولة الناجح — فى نظره — هو ذلك الرجل الذى يعيش مشكلات أمته ويحاول أن يجد حلولا لهذه المشكلات ، دون التطلع الى مستوى ، يكون الوصول اليه ، ضربا من المستحيل .

كما يرى مصطفى صادق الرافعى ، أن « حقيقة الأمة » ، ليست « فى هذا الظاهر الذى يبدو من شعب مجتمع ، محكوم بقوانينه وأوضاعه ، ولكن تلك الحقيقـــة ، هى الكائن الروحى ، المكتن فى الشعب ، الخالص له من طبيعته ، المقصور عليه فى تركيبه ، كعصير الشجرة ، لا يرى عمله ، والشجرة كلها هى عمله » ، وأن « الخلق القوى ، الذى ينشئه للأمة كائنها الروحى ، هو المبادىء المنتزعة من أثر الدين واللغة والعادات ، وهو قانون نافذ ، يستمد قوته من نفسه ، اذ يعمل فى الحيز الباطن من وراء الشعور، متسلطا على الفكر ، مصرفا لبواعث النفس » (١١٦) .

وهكذا يكون معنى الأمة ، او الجماعة ، أو المجتمع : مجموعة من البشر ، يعيشون

على أرض ، وتحت سماء ، تربطهم مجموعة من الروابط ، وتضطرهم الى الحيـــاة على شكل معين ، مجموعة من الظروف ، وتحفزهم على الحياة مجموعة من التحديات ، ومن مجموع هذه جميعا ، تتحدد ملامح (شخصيتهم القومية) ، وأبعـاد هذه الشخصية ، والفلسفة التى تقف وراءها .

وعلى قدر ما تنبع هذه الفلسفة من واقع الأمة — تكون امكانية نجاحها فى تحقيق أهداف هذه الأمة .

وعلى قدر وضوح هذه الفلسفة فى نفوس الجميع ، وعملهم فى هداها ، تكون درجة هذا النجاح .

وعلى قدر بزوغ رجل دولة عظيم ، من قلب هذه الأمـــــة ، قادر على أن يتمثل فلسفتها ، ويستغل امكانياتها ، ويوجه طاقاتها ، ويصدر القرارات المناسبة فى أوقاتها ، تسير الأمة الى مستقبلها الذى تنشده ، وكأنها كانت ترى هذا المستقبل ، راى العين .

وللعلاقة العضوية ، القائمة بين فلسفة المجتمع ، وبين الظروف الخاصة بهـــذا المجتمع ، كان ذلك الاختلاف الواضح بين الفلسفات التى تسود عالمنا المعاصر ، على سبيل المثال ، بين فلسفة ليبرالية Liberal Philosophy ، « تقوم على (الايمان بالانسان) ، وعلى توفير الحرية الكاملة له ، حتى يستطيع ، بما منح من قدرات مبدعة ، وطاقات خلاقة ، أن يعيد تشكيل الحياة على أرضه ، بما يعـــود عليه وعلى مجتمعـــه بالخير » (١١٧) — وفلسفة مادية جدلية أو ماركسية لينينية ، أو اشتراكية ، أو شيوعية ، « تقوم على أفكار ومبادىء ، مناقضة تماما للأفكار والمبادىء التى تقوم عليها الحياة فى المجتمعات الأخرى » (١١٨) ، وتعطى « أهمية كبرى للعالم المادى » ، وترى « أن الأسباب الحقيقية للثورات والتغير الاجتماعى ، تتمثل فيما يترتب من نتائج على عملية الانتاج ، والتبادل الاقتصادى » (١١٩) .

ومن ثم تقوم الماركسية على وضع الاقتصاد كله ، فى يد الدولة ، وبذلك تحـــدث الربط بين الاقتصاد والسياسة ، ثم تعود النظرية فتتسع ، لتشمل كافة جوانب الحياة ، وفى مقدمتها التربية ، على نحو ما سبق (١٢٠) .

ونتيجة لهذه العلاقة العضوية ، بين فلسفة المجتمع ، وبين الظروف الخاصة بكل

مجتمع ، كان ذلك التفتت فى الفلسفة ، فى الغرب والشرق على السواء ، بحيث صارت كل من الفلسفة الليبرالية ، والفلسفة الماركسية ، مجرد فلسفتين كبريين ، يتفرع عنهما عدد من الفلسفات ، التابعة لهمـــا .

فعن الليبرالية ، تفرعت الفلسفة التجريبية فى انجلترا ، والفلســـفة الطبيعية فى فرنسا ، والفلسفة المثالية فى ألمانيا ، والفلسفة البراجماسية فى الولايات المتحدة ، وكل منها تنحو بالفلسفة الأم./ الليبرالية ، منحى معينا ، يناسب ظروف الحياة فى بلدها ، دون أن يقوم بين كل نموذج منها والنموذج الآخر حرب ، لأن هذا (التنوع) ، جـــزء لا يتجزأ من هذه الفلسفة الليبرالية الأم .

بل لقد أتاحت هذه المرونة الفرصة لمولد فلسفات جديدة فى الغرب ، كالوجودية والواقعية ، لتوضع تحت الاختبار سنوات، قبل أن يحكم عليها أن تبقى ، أو أن تموت . . اذا وجدت لها صدى فى هذا الاطار الاجتماعى القائم .

أما عن الماركسية ، فهى الاطار الذى (فرض نفسه) على الاتحاد السوفيتى سنة ١٩١٧ ، لا كفكرة روسية محلية ، بل كفكرة عالمية ، مضادة للرأسمالية ، تقـــوم على ديكتاتورية البروليتاريا (الطبقة العاملة) Dictatorship of the Proletariat ، وهى ديكتاتورية تعنى « (السلطة اللانهائية) ، التى تستند على القوة ، لا على القانون »(١٢١)، وتؤدى الى احكام سيطرة البلاشفة قبضتهم على الحكم ، بوصفهم (مندسين) فى قلب الجماهير ، وأقدر على الاحساس بنبضها (١٢٢) ، احكاما لا يسمح بأى نقد ، « فانتقـــاد الحكومة ومؤسساتها ممنوع منعا باتا ، فى روسيا السوفيتية » (١٢٣) .

وبعد احكام القبضة على داخل الاتحاد السوفيتى ، بقومياته الأربعين، وجمهورياته الخمس عشرة ، يكون التفكير فى التوسع الخارجى ، كما حدث فى بلاد أوروبا الشرقية ، التى لم يتح لشعوبها حتى « حرية اختيار ممثليهم ، أو ابداء الرأى فى السياسات المتبعة فى بلادهم » (١٢٤) ، وكما حدث فى الصين الشعبية سنة ١٩٤٩ .

وقد « ترسم الصينيون الشيوعيون ، كغيرهم من الشيوعيين ، خطى الاتحـــاد السوفيتى » و « جاهدت جمهورية الصين الشعبية فى أن تحاكى الأنمـــاط السوفيتية

محاكاة امينة » (١٢٥) ، رغم ان « الزعماء الصينيين ــ الذين اصبحوا آخر الأمر شيوعيين خالصين ــ لم يكونوا على استعداد اول الأمر ، ان يقبلوا التزامات الشـيوعية كاملة ، وكان لهم ، شأن كثير من قادة الفكر الاسلامى المسئولين فى الوقت الحاضر ، تحرج دينى عميق ، نحو الأسس الجوهرية لنظريات (ماركس) و (لينين) » (١٣٦) .

وعندما بدأ الحكام الصينيون يستقلون قليلا عن الاتحــاد السوفيتى ، بمحاولة « ماوتس تونج، الذى مزج بين الشيوعية التقليدية ، والظروف الصينية » (١٣٧) ، عندما « وجد العلماء الصينيون البارزون ، فى كتابات كونفوشيوس ، اساسا للمبادىء الثورية والديمقراطية » ، وأيدهم الحكام الشيوعيون ، فاعتبروا الصين « وريثة حكمة الحكماء الصينيين » (١٣٨) ، و « قاموا بتطبيق المبادىء الماركسية ــ اللينينية ، بمرونة براجماتية على ضوء ظروف الصين ، والانتفاع ما أمكن ، بما سبق من تجارب الدول الأخرى ، فى هذا المضمار » (١٣٩) ــ عندما حدث ذلك ، بدأ (الشرخ) واضحا فى الجبهة الاشتراكية ، وكان قد سبقه شرخ آخر فى الجبهة الروسية / اليوغوسلافية ، عنــدما حاول جوزيف بروز تيتو (١٨٩٢ ــ ١٩٨٠) عمل نفس الشىء فى يوغوسلافيا .

وهكذا ، تصدعت الفلسفة الماركسية ، رغم انفها ، الى ماركســية ــ لينينية ، وماركسية ــ ماوية ، وماركسية ــ تيتوية ، اضافة الى الماركسيات الكثيرة ، المنتشرة فى بلاد العالم الثالث ، وبأسها ــ كلها ــ بينها شديد .

وهذه الفلسفات الوثيقة الصلة بمجتمعاتها ، والصادقة فى التعبير عنها ، تترجم الى فلسفات تربوية ، محددة المعالم ، يتم من خلالها ، (التطبيع الاجتماعى) للأجيال الجديدة، وتحقيق (القيم) الاجتماعية المطلوبة من خلال هذه الأجيال الجديدة ذاتها ، و (تنميتها) على النحو الذى يرضى عنه النظام الاجتماعى ، وفلسفة هذا النظام .

وهو عكس ما يحدث فى العالم الثالث بطبيعة الحال ، ومنه البلاد الاسلامية ، التى تعيش عالة على الغرب ، والتى لخص الدكتور عمر فروخ مأساتها بأمانة ومرارة معا ، حين رأى ان « الرقى المادى الحاضر فى دول الغرب (فى أوروبا وبعض أميركا) ، قد بهر عيون الشعوب الشرقية الى حد جعل جمهور هذه الشعوب ، يعجب بكل شىء فى الغرب ، ولا غرو ، فالمغلوب ــ كما يقول ابن خلدون ــ مولع بتقليد الغــالب . ولكن الضعيف

(المغلوب) يعجز بطبيعة الحال ، عن مجاراة القوى (الغالب) ، فى الخصائص ، التى تجعل القوى الغالب ، قويا غالبا ، فيكتفى المغلوب حينئذ ، بتقليد ذلك القوى الغالب ، فى ظاهر اعماله ، بما تسهل محاكاته » (١٣٠) .

والفلسفة الاسلامية ، واضحة فى (ضمير) كل انسان مسلم ، وضوح الفلسفات الأخرى فى نفوس أبنائها ، الا أن الاسلام — بوصفه دين كل زمان — مثلما هو دين كل مكان — لا يفهم بدون الاجتهاد .

وقد كان تعطيل « القياس » ، أو « الاجتهاد ، أو الرأى » (١٣١) — بوصفه المصدر الرابع من مصادر التشريع الاسلامى ، بعد القرآن والسنة والاجماع — تعطيلا للاسلام ذاته ، عن أن يلحق بحياة القرن العشرين ، وتكبيلا للمسلمين من أن ينطلقوا باسلامهم ، الواضح فى ضمائرهم ، الى آفاق هذا القرن ، بما فيه من مستحدثات كثيرة ، كانت تستدعيه أن يستوعبها ، ومن أمثلتها « الأنظمة — التى قد تتخذ شكل قرار أو لائحة أو قانون ، تقتضيه الحاجة ، تنفيذا لنصوص وردت بضرورة تحقيق مقاصد عامة . ومن هذا القبيل ، قوانين تنظيم الشورى » ، و « قوانين تنظيم المرور فى الشوارع العامة ، وقوانين الوقاية الصحية ، وقوانين مقاومة الآفات الزراعية ، وتنظيم استعمال مياه الرى ، وقوانين التعليم ، وقوانين تنظيم المهن المختلفة ، كالطب والهندسة والصيدلة ، وتحديد الشروط التى يجب أن تتوافر فيمن يزاولها » (١٣٢) .

وتعطيل الاجتهاد ليس عيبا فى الاسلام ، لأن الاسلام — كما سبق — لا يفهم الا به .

ويوم يعود الاجتهاد الى أفق الحياة الاسلامية ، سيكون هناك (اجتهاد) فى التربية ، يتحقق به وجود (فلسفة تربوية) اسلامية ، تكون متميزة عن غيرها من فلسفات التربية ، كما سبق فى أكثر من مناسبة ، وتكون هدية الاسلام الى البشرية الحائرة ، على نحو ما سبق كثيرا أيضا .

وقد تأخذ هذه الفلسفة التربوية الاسلامية من الشرق ، أو من الغرب ، ولكن ستأخذ ما تأخذ ، لتدخله فى (بنية) التربية الاسلامية ، ولتدخل هذه التربية — الاسلامية — وليدخل المسلمون معها — عصرا جديدا ، « نستطيع أن نتعامل فيه مع الأفكار التربوية الأجنبية ، دون ما خوف من أن ننقلها كما هى — كما نفعل اليوم — الى نظم التعليم

العربية ، لأنها فى هذه الحالة ، ستعرف طريقها الى التأقلم والتكيف ، وفق .. فلسفة عربية (أو اسلامية) للتربية، تخدم مجتمعا عربيا (اسلاميا) ناهضا ، عرف قدر نفسه، فعرف الآخرون قدره » (١٣٣) .

فلسفة التربية الاسلامية وفلسفات التربية المعاصرة :

رأينا أن الفلسفة الاسلامية تختلف عن غيرها من الفلسفات ، فى أنها تعتمد على أصول ثابتة ، حددها الاسلام ذاته ، تبدأ من (الفرد) . الذى تتخذ منه منطلقا لتفكيرها — ومن (أعماق) هذا الفرد ، يزرع صالح الجماعة ، ولا يفرض عليه صالح الجماعة هذا من خارجه (١٣٤) — بينما تركز الفلسفات الأخرى على حرية الفرد وحدها ، أو على صالح الجماعة وحده (١٣٥) ، دون أن تستطيع الجمع بين الطرفين المتقابلين ، الا اذا هى انتقلت من النقيض الى النقيض .

ومثلما تشتق فلسفة التربية فى أى نظام معاصر ، من فلسفة المجتمع ، فان فلسفة التربية الاسلامية ، تشتق من فلسفة الاسلام ، وتعمل على تحقيق أهدافه ، سواء كانت هذه التربية فى المدرسة وفى غير المدرسة ، وللصغار والكبار جميعا ، « والتاريخ الاسلامى يشهد بقوة ووضوح ، أن قافلة الاسلام لزمت هذا الصراط المستقيم حينا من الدهر ، وأنها قدمت للعالم نماذج حية فى بناء الخلق والمجتمع والدولة . والصراط المستقيم ليس خطا وهميا ، ينشأ عن هوى الأفراد والجماعات ، وانما هو حقيقى ، يرسمه من الناحية العلمية القرآن الكريم ، ومن الناحية العملية الرسول ، الذى حمل الوحى وطبقه ، وربى جيلا من الناس على عقائده وشرائعه » (١٣٦) .

واستمداد فلسفة التربية الاسلامية من الاسلام وفلسفته ، يعطى هذه الفلسفة ثباتا ، لا تستطيع فلسفة التربية أن تؤتى ثمارا بدونه ، لأنه يوفر وضوح رؤية أمام كل المشتغلين بالتربية ، فى مختلف مواقعهم ، سواء فى ذلك المدرسون فى مدارسهم ، والكبار فى مواقعهم ، أيا كانت هذه المواقع ، وحتى الطلاب فى مدارسهم ، والمتعلمون فى مختلف أماكن تواجدهم — لأنهم — بهذا الثبات — يستطيعون أن يعرفوا جميعا : على أى أرض يقفون، والى أية جهة يسيرون، وخاصة ان الاسلام يعالج مختلف قضايا الانسان، مهما كان هذا الانسان ، ويعتبره « جسما كثيفا ، وروحا شفافا ، جسما يشده الى الأرض ، وروحا تتطلع الى السماء ، جسما له دوافعه وشهواته ، وروحا له آفاقه وتطلعاته ، جسما له

مطالب أشبه بمطالب الحيوان ، وروحا له أشواق ، كأشواق الملائكة » ، ومن ثم « لم تغفل » « عقيدة الاسلام » الروح من أجل الطين ، ولم تغفل الطين من أجل الروح ، بل زاوجت بينهما ، فى وحدة متناسقة ملتئمة ، وأعطت الروح حقه ، والجسد حقه ، فى غير افراط ولا تفريط » (١٣٧) ، على نحو ما سبق فى مناسبات كثيرة ، ولذلك فانه يتعامل معه ، كمخلوق يعيش على الأرض ، بجسده وروحه وعقله ، وكيانه كله ، حيث « لا يجوز للمؤمن بالكتاب ، أن يبخس للجسد حقا ، ليوفى حقوق الروح ، ولا يجوز له أن يبخس للروح حقا ، ليوفى حقوق الجسد ، ولا يحمد منه الاسراف فى مرضاة هذا ، ولا مرضاة ذاك » و « القرآن الكريم ينهى عن تحريم المباح ، كما ينهى عن اباحة المحرم » (١٣٨) .

ويأتى هذا الثبات ، كأوضح سمة للتربية الاسلامية ، وللفلسفة التى تقوم عليها ، من قيام المجتمع الاسلامى على « سيادة الشرعية ، فى العقيدة والأنظمة ، والأعراف والتقاليد ، والاستهداء بالكتاب والسنة فى استنباط الأحكام والتطبيق ، والحكم لمجموع الأمة ، التى لا تعرف غير الاسلام قانونا وشريعة ، ومرجعا وسيادة » (١٣٩) ، وخاصة أنه « لا يعزل المصنع عن المسجد ، ولا المسجد عن المصنع والمزرعة والمنجم ، ومكاتب الخدمات ومواقعها » (١٤٠) ، لذلك تميز الاسلام على غيره من الفلسفات ، والأديان ، بأنه « رؤيا غيبية وحياتية فى آن واحد » ، « وبما أن هذه الرؤيا لم تكن تكملة للجاهلية ، بل نفيا ، فقد كانت تأسيسا لحياة وثقافة جديدتين ، وكانت بما هى تأسيس، أصلا جامعا، صورته الوحى ، ومادته الأمة — النظام » (١٤١) . وقد كانت هذه الرؤيا — على حد تعبير أدونيس — « هى التى صنعت المجتمع الاسلامى ، وهى التى حددت له سماته ومقوماته ، وهى التى وجهته وطورته » (١٤٢) .

وفرق بين هذا الثبات — الاسلامى — والثبات الموجود فى المجتمعات المعاصرة ، مفروضا بقوة الارهاب ، وبالبطش ، على نحو ما نرى فى المعسكر الشيوعى المعاصر ، وضحاياه على طريق تثبيت الماركسية — اللينينية فى النفوس ، وعلى الأرض (١٤٣) ، أو على نحو ما نرى فى المعسكر الراسمالى ذاته (المعسكر الحر) ، الذى نجد فيه الثبات (مفروضا) من خلال (جماعات الضغط Lobby) ، التى تشكلها الجماعات ذات المصلحة فى النظام القائم ، بحيث لا يتم تطور فيه الا بالثورة على النظام ذاته — كما حدث فى ثورة مارتن لوثر على الكنيسة ، أو فى الثورة الفرنسية ، أو فى غيرهما .

ورغم ذلك ، فإن هذا الثبات — فى الاسلام — لا يعنى الجمود ، على النحو الذى نراه فى المجتمعات الأخرى ، التى يفرض فيها (النظام) من خلال ضغط الحاكم ، أو ضغط جماعات الضغط ، حتى صرنا نعيش — فى ظل الحضارة المعاصرة اليوم — على حد تعبير أشنفيستر — « فى ظل انهيار الحضارة »،فإن « الحضارة بسبيل الانتحار » (١٤٤) — بل هو يعنى التقيد بأصول الاسلام ، ليستطيع أن ينطلق منها ، دون أن ينفلت ، الى أفق حياته ، بكل متغيرات هذه الحياة ، لأن الحرية فى الاسلام — هى كما يجب أن تكون — « ليست انطلاقا من القيود ، بل هى معنى لا يحقق فى الوجود الا مقيدا ، فالحر حقا ، هو الشخص الذى تتجلى فيه المعانى الانسانية العالية ، والذى يضبط نفسه ، ويتجه بها الى معالى الأمور » (١٤٥) .

وتقوم فلسفة التربية الاسلامية ، على أخذ الانسان المتعلم ، من حيث (هو) ، الى حيث يراد له أن يكون ، من (معالى الأمور) تلك ، دون ما ارهاق بالمتعلم ، أو تحميله ما لا يطيقه ، متأثرة فى ذلك بقول النبى صلى الله عليه وسلم :

— « يسروا ولا تعسروا ، وبشروا ولا تنفروا » (١٤٦) .

— « ما أنت بمحدث قوما حديثا لا تبلغه عقولهم ، الا كان لبعضهم فتنة » (١٤٧) .

وقد كان رسول الله صلى الله عليه وسلم (قدوة حسنة) فى ذلك ، فقد « كان » — فيما يرويه عنه أنس رضى الله عنه — « اذا تكلم بكلمة ، أعادها ثلاثا » (١٤٨) .

ولذلك ، فقد وجه فلاسفة التربية المسلمون المعلم الى أن ينصح تلميذه « بالرفق بنفسه ولا يشير على الطالب بتعلم ما لا يحتمله فهمه أو سنه » (١٤٩) على حد تعبير ابن جماعة ، واكتفى ابن عبد البر فى هذا المجال بقول الرسول صلى الله عليه وسلم هنا : « علموا ولا تعنتوا ، فإن المعلم خير من المعنت » (١٥٠) ، فهو خير ما يقال فى هذا المجال ، وكان يترك لفراسة المعلم أن يعرف قدر تلميذه ، « ليعطيه ما يتحمله بذكائه ، أو يضعف عنه ببلادته » (١٥١) .

وتكاد هذه (الفردية) ، والبدء من المتعلم (من حيث هو) ، أن تكون هى الأساس، الذى تقوم عليه فلسفة التربية الاسلامية ، لا فى المادة التعليمية التى تقدم وحدها ، ولا فى (طريقة) تقديم هذه المادة فقط ، ولكن فى (كل شىء) يتصل بالعملية التعليمية ، على نحو ما سنرى فى ادارة التعليم فى الاسلام فيما بعد .

على أن هذه (الفردية) فى فلسفة التربية الاسلامية ، لا تعنى الفردية بمفهومها فى فلسفة التربية الليبرالية المعاصرة ، انفلاتا من كل قيد ، ودعوة الى الأنانية ، أو دفعا اليها ، لأن هذه (الحقوق) الممنوحة للطالب ، يقابلها (التزامات) مفروضة عليه ، أو (آداب) يلزم بها نفسه ، أو يلزمه بها معلمه ، معظمها آدابه فى تعامله مع الغير ، سواء مع العلم ، ومع الكتاب ، ومع المعلم ، ومع أقرانه فى المكتب أو الكتاب ، أو المدرسة بلغة العصر ، وهو ان خرج على هذه الآداب ، كان واجبا عقابه ، عقابا يختلف من متعلم الى متعلم ، فمن المتعلمين ـ على حد تعبير ابن الجزار القيروانى ـ « من اذا مدح ، تعلم علما كثيرا ، ومنهم من يتعلم اذا عاتبه المعلم ووبخه ، ومنهم من لا يتعلم الا للفرق من الضرب » (١٥٢) ، و « رب صبى يكفيه عبوس وجهه (أى المعلم) عليه ، وآخر لا يرتدع الا بالكلام الغليظ والتهديد،وآخر لا ينزجر الا بالضرب والاهانة ، كل على قدر حاله »(١٥٣)، على حد تعبير العبدرى . ومثلما لا يكون الباب مفتوحا للثواب بلا حساب ، فانه لا يكون ـ كذلك ـ مفتوحا للعقاب مطلقا ، اذ لا يجوز للمعلم ـ فى الاسلام ـ أن « يوقع الضرب ، الا على ذنب يتبين » (١٥٤) ، ومن أمثلة هذا الذنب الذى يتبين،«اللعب والبطالة» (١٥٥) ، أو « اذا آذى بعضهم بعضا » (١٥٦) ، أو « اساءة الأدب ، والفحش من الكلام ، وغير ذلك من الأفعال الخارجة على قانون الشرع » (١٥٧) ، و « الصلاة واللوح والشتم والكذب والهروب من المكتب ، وعقوق الوالدين ، ومخالطة أقران السوء ، وغير ذلك من المصالح » (١٥٨) .

ومن ثم ففلسفة التربية الاسلامية ، تجمع بين النمطين المتناقضين فى التربية المعاصرة ، وتجمع بين خير ما فى هذين النمطين ، جمعا يحقق فلسفة الاسلام ، ويتفق مع مثالياته،ومع منظوره الى الفرد والى الجماعة على السواء ، وبذلك لم يقع فى المتناقضات، التى وقعت فيها التربية المعاصرة .. على نحو ما سنرى فى فصول الكتاب التالية .

هوامش الفصل الثالث

(١) ارجع الى ص ٢٧ ، ٢٨ من الكتاب .

(٢) ارجع إلى ص ٨٢ من الكتاب .

(3) AL NAHDA DICTIONARY; Op. Cit., p. 1584.

(٤) المعجم الوسيط ــ الجزء الثانى (مرجع سابق) ، ص ٧٠٧ .

(5) THE CONCISE OXFORD DICTIONARY OF CURRENT ENGLISH; Op. Cit., p. 894.

(٦) الياس أنطون الياس ، وادوار أ . الياس : القاموس العصرى (مرجع سابق)، ص ٥١٣ .

(7) THE CONCISE OXFORD DICTIONARY OF CURRENT ENGLISH; Op. Cit., p. 894.

(٨) الياس أنطون الياس ، وادوار أ. الياس : القاموس العصرى (مرجع سابق) ، ص ٥١٣ .

(٩) المعجم الوسيط ــ الجزء الثانى (مرجع سابق) ، ص ٧٠٧ .

(١٠) صالح عبد العزيز : تطور النظرية التربوية ــ الطبعة الثانية ــ دار المعارف بمصر ــ القاهرة ــ ١٩٦٤ ، ص ١٨ ، ١٩ .

(١١) الدكتور محمد لبيب النجيحى : فى الفكر التربوى ــ مكتبة الأنجلو المصرية ــ القاهرة ــ ١٩٧٠ ، ص ٩٨ .

(١٢) دكتور زكريا ابراهيم : مشكلة الفلسفة ــ رقم (٤) من (مشكلات فلسفية) ــ مكتبة مصر ــ القاهرة ــ ١٩٨١ ، ص ٨٩ .

(١٣) توفيق الطويل : أسس الفلسفة ــ مكتبة النهضة المصرية ــ القاهرة ــ ١٩٥٢ ، ص ٢٦ .

(١٤) فيليب هـ. فينكس : فلسفة التربية (مرجع سابق) ، ص ٢٨ ، ٢٩ .

(١٥) دكتور محمد على أبو ريان : الفلسفة ومباحثها ، مع ترجمة كتاب (مدخل الى الميتافيزيقا) لبرجسون ــ الطبعة الثانية ــ دار المعارف بمصر ــ القاهرة ــ ١٩٦٨ ، ص ١٢ .

(١٦) حنا غالب : التربية المتجددة وأركانها ــ الطبعة الثانية ــ دار الكتاب اللبنانى ــ بيروت ــ ١٩٧٠ ، ص ٤٢ .

(١٧) دكتور محمد على ابو ريان (المرجع الأسبق) ، ص ٥٢ ·

(١٨) مارفين فاربر : « علم الظواهر » — **فلسفة القرن العشرين** — مجموعة مقالات فى المذاهب الفلسفية المعاصرة ، نشرها : داجوبرت د. رونز — ترجمـــه عثمان نويه — راجعه الدكتور زكى نجيب محمود — رقم (٤٦٤) من (الألف كتاب) — مؤسسة سجل العرب — القاهرة — ١٩٦٣ ، ص ١١٨ .

(١٩) رينيه ديكارت (مرجع سابق) ، ص ٤ ، ٥ (من التقديم ، للدكتور محمـــد مصطفى حلمى) .

(٢٠) لانسلوت هوجبن : العلم للمواطن — ترجمة دكتور عطية عبد السلام عاشور ، ودكتور سيد رمضان هدارة — مراجعة دكتور محمد مرسى احمد — رقـــم (١٠١) من (الألف كتاب) — الجزء الأول — دار الفكر العربى — القاهرة ، ص ١٠٧ .

(٢١) ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الثانى ، من المجلد الثانى (حيـــــاة اليونان) (مرجع سابق) ، ص ١٨٤ .

(٢٢) المرجع السابق ، ص ١٨٧ .

(23) DAVID BERGAMINI and the Editors of LIFE : The Universe; LIFE Nature Library, Time-Life International (Nederland) N. V. 1964, p. 12.

(٢٤) ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الأول ، من المجلد الثانى (حيـــــاة اليونان) (مرجع سابق) ، ص ٣٤٨ .

(٢٥) المرجع السابق ، ص ٣٤٨ ، ٣٤٩ ·

(٢٦) ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الخامس ، من المجلد الرابع (١٦) (عصر الايمان) — ترجمة محمد بدران — الادارة الثقافية فى جامعة الدول العربيـــة — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة ، ص ٩١ ·

(٢٧) ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الأول ، من المجلد الثانى (حيـــــاة اليونان) (المرجع الأسبق) ، ص ٣٤٩ .

(28) ROBERT DUBIN : Human Relations in Administration, With Readings; Third Edition, Prentice - Hall of India Private Limited, New Delhi, 1977, p. 77.

(٢٩) ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الأول ، من المجلد الثانى (حيـــــاة اليونان) (المرجع الأسبق) ، ص ٣١٧ .

(٣٠) المرجع السابق ، ص ٣١٨ ، ٣١٩ .

(٣١) المرجع السابق ، ص ٣٤٨ .

(٣٢) ثيا وربتشارد برجير : من الحجارة الى ناطحات السحاب (قصة العمـــارة) — ترجمة المهندس محمد توفيق محمود — دار النهضة العربية — القـــاهرة — ١٩٦٢ ، ص ٢٤ ·

(٣٣) عباس محمود العقاد : الثقافة العربية، أسبق من ثقافة اليونان والعبرانيين — رقم (٣٠٩) من (المكتبة الثقافية) — الهيئة المصرية العامة للكتاب — القـــاهرة — ١٩٧٤ ، ص ٤٤ ·

(٣٤) السيد محمود أبو الفيض المنوفى : أصالة العلم ، وانحراف العلماء — رقـم (٤) من (موسوعة وحدة الدين والفلسفة والعلم) — دار نهضة مصر للطبع والنشر — القاهرة — ١٩٦٩ ، ص ٦ ·

(٣٥) محمد توفيق خفاجى : أضواء على تاريخ التعليم ، فى الجمهورية العربيـــة المتحدة — اشراف ومراجعة دكتور ابراهيم حافظ — وزارة التربية والتعليم — مركـــز الوثائق والبحوث التربوية — مطبعة وزارة التربية والتعليم — القاهرة — ١٩٦٣، ص١٥ .

(٣٦) مصطفى أمين : تاريخ التربية — الطبعة الأولى — مطبعة المعـــارف بشارع الفجالة بمصر — القاهرة — ١٣٤٣ هـ — ١٩٢٥ م ، ص ١٣ .

(٣٧) المرجع السابق ، ص ١٨ .

(٣٨) ارجع الى ص ٨٢ من الكتاب .

(٣٩) ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الثالث (الهند وجيرانها) — ترجمة الدكتور زكى نجيب محمود — الادارة الثقافية ، فى جامعة الدول العربية — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٥٠ ، ص ٢٣ ·

(٤٠) دكتور عبد الغنى عبود : الأيديولوجيا والتربية (مرجع سابق) ، ص ٢٧٨ .

(٤١) الدكتور أحمد محمد ابراهيم : الاقتصاد السياسى — الجزء الأول — الطبعة الثالثة — المطبعة الاميرية ببولاق — القاهرة — ١٩٣٥ ، ص ٧٦ .

(٤٢) ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء السادس ، من المجـلد الرابع (١٧) (عصر الايمان) — ترجمة محمد بدران — الادارة الثقافية ، فى جامعة الدول العربيـــة — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٥٨ ، ص ١٥٦ .

(٤٣) دكتور عبد الغنى عبود : المسيح ، والمسيحية ، والاسلام (مرجع سابق) ، ص ١٤٢ .

(44) ROBERT ULICH; Op. Cit., p. 33

(٤٥) ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء السادس ، من المجلد الرابع (١٧) (عصر الايمان) (مرجع سابق) ، ص ١ .

(٤٦) ارجع الى ص ٦٦ ، ٦٧ من الكتاب .

(٤٧) الدكتور عبد الحليم الرفاعى : الاقتصاد السياسى — الجزء الأول — الطبعة الأولى — ١٩٣٦ ، ص ٥٤ .

(48) NICHOLAS HANS; Op. Cit., p. 195.

(49) Ibid., p. 195.

(٥٠) عبد الفتاح الديدى : فلسفة هيجل — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٧٠ ، ص ٣١ .

(٥١) ميرزا محمد حسين : الاسلام وتوازن المجتمع — ترجمة فتحى عثمان — رقم (٣٥) من (سلسلة الثقافة الاسلامية) — دار الثقافة العربية للطباعة — ذو القعدة ١٣٨١ هـ — مايو ١٩٦٢ م ، ص ٧٨ ، ٧٩ .

(٥٢) ارجع الى ص ٨٤ — ٩١ من الكتاب .

(٥٣) ارجع الى ص ٧٠ ، ٧١ من الكتاب .

(٥٤) الدكتور عماد الدين خليل : حول اعادة تشكيل العقل المسلم — رقم (٤) من (كتاب الأمة) — سلسلة فصلية ، تصدر عن رئاسة المحاكم الشرعية والشئون الدينية ، فى دولة قطر — الطبعة الثانية — رمضان ١٤٠٣ هـ ، ص ١٠٢ .

(٥٥) الدكتور عماد الدين خليل : التفسير الاسلامى للتاريخ — الطبعة الأولى — دار العلم للملايين — بيروت — كانون الثانى (يناير) — ١٩٧٥ ، ص ١٣٨ .

(٥٦) ارجع الى ص ١١٠ من الكتاب .

(٥٧) قرآن كريم : الاسراء — ١٧ : ١٦ .

(٥٨) سيد قطب : فى ظلال القرآن — المجلد الرابع (مرجع سابق) ، ص ٢٢١٧ ، ٢٢١٨ .

(٥٩) صحيح البخارى ، لأبى عبد الله محمد بن اسماعيل بن ابراهيم بن المغيرة

ابن بردزبه البخارى الجعفى — الجزء الثالث — دار ومطابع الشعب — القاهرة — ص ٢٣٧ ، ٢٣٨ ٠ (كتاب الشهادات) .

(٦٠) المرجع السابق ، ص ١٩٧ (كتاب فى العتق) .

(٦١) عصر الأيدولوجية — مجموعة من المقالات الفلسفية ، قدم لها : هنرى د. أيكن — ترجمة الدكتور فؤاد زكريا — مراجعة الدكتور عبد الرحمن بدوى — رقم (٤٨٩) من (الألف كتاب) — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٦٣ ، ص ٨٩ ٠

(٦٢) هـ ٠ أ. ل. فشر : تاريخ أوربا فى العصر الحديث (١٧٨٩ — ١٩٥٠) — تعريب أحمد نجيب هاشم ، ووديع الضبع — جمعية التاريخ الحديث — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٩٥٨ ، ص ٢٠٣ .

(63) A. AFANASYEV : Marxist Philosophy, A Popular Outline; Third Edition, Progress Publishers, Moscow, 1968, p. 11.

(٦٤) ارجع الى ص ١٠٨ ، ١٠٩ من الكتاب .

(٦٥) عباس محمود العقاد : التفكير فريضة اسلامية (مرجع سابق) ، ص ٦٤ .

(٦٦) على خليل أبو العينين : فلسفة التربية الاسلامية فى القرآن الكريم — الكتاب الثانى من (مكتبة التربية الاسلامية) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص ٦٠ .

(٦٧) فيليب هـ. فينكس : فلسفة التربية (مرجع سابق) ، ص ٣٧ ٠

(٦٨) الدكتور أبو الفتوح رضوان : « المعلم ، قيادة فكرية » — **الكتاب السنوى ، فى التربية وعلم النفس** — بأقلام نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس — دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة — ١٩٧٥ ، ص ٣٠ .

(٦٩) ورقة عمل ، حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر — وزارة التربية والتعليم — مكتب الوزير — القاهرة — سبتمبر ١٩٧٩ ، ص ٥ .

(70) BRIAN HOLMES : Comparative Education : Some Considerations of Method; George Allen and Unwin Ltd., London, 1981, p. 48.

(71) VERNON MALLINSON; Op. Cit., p. 2.

(٧٢) دكتور صادق سمعان : الفلسفة والتربية — الطبعة الأولى — دار النهضة المصرية — القاهرة — ١٩٦٢ ، ص ١٣٦ .

(٧٣) صالح عبد العزيز : تطور النظرية التربوية (مرجع سابق) ، ص ١٧ ٠

(٧٤) ارجع الى ص ٤١ من الكتاب .

(٧٥) قرآن كريم : البقرة — ٢ : ١٧٠ .

(٧٦) قرآن كريم : المائدة — ٥ : ١٠٤ .

(٧٧) قرآن كريم : الأعراف — ٧ : ٢٨ .

(٧٨) قرآن كريم : الزخرف — ٤٣ : ٢٢ — ٢٤ .

(٧٩) سيد قطب : فى ظلال القرآن — المجلد الخامس (الأجزاء ١٩ — ٢٥) — الطبعة الشرعية الرابعة — دار الشروق — ١٣٩٧ هـ — ١٩٧٧ م ، ص ٣١٨٢ .

(٨٠) دكتور عبد الغنى عبود : فى التربية الاسلامية (مرجع سابق) ، ص ٤٥ .

(٨١) ارجع الى ص ٨٠ ، ٨١ من الكتاب .

(82) R. FREEMAN BUTTS; Op. Cit., p. 34.

(٨٣) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية ، فى العصور القديمة (مرجع سابق) ، ص ٤٩ .

(٨٤) دكتور عبد الغنى عبود : دراسة مقارنة لتاريخ التربية (مرجع سابق) ، ص ٨٤ .

(٨٥) ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الأول ، من المجلد الرابع (١٢) (عصر الايمان) — ترجمة محمد بدران — الادارة الثقافية ، فى جامعة الدول العربية — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة ، ص ٢٨٠ .

(٨٦) ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الثانى ، من المجلد الأول (الشرق الأدنى) — ترجمة محمد بدران — الطبعة الثانية — الادارة الثقافية ، فى جامعة الدول العربية — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٥٦ ، ص ٢١١ .

(٨٧) آرثر تيد مان : اليابان الحديثة — ترجمة وديع سعيد — مراجعة على رفاعة الأنصارى — رقم (٢٢٢) من (الألف كتاب) — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ص ٢ .

(٨٨) المرجع السابق ، ص ٢٠ .

(89) HUGH LL. KEENLEYSIDE and A. F. THOMAS : History of Japanese Education, and Present Educational Systems; The Hokuseido Press, 1937, P. 21.

(٩٠) آدم كيرل : استراتيجية التعليم فى المجتمعات النامية ، دراسة للعوامل التربوية والاجتماعية ، وعلاقتها بالنمو الاقتصادى — ترجمة سامى الجمال — مراجعة د. عبد العزيز القوصى — الجهاز العربى ، لمحو الأمية وتعليم الكبار — القاهرة ، ص ١٣٤ ، ١٣٥ .

(٩١) تاريخ البشرية — المجلد السادس (القرن العشرون) — التطور العـــلمى والثقافى — الجزء الثانى — ٢ (صورة الذات ، وتطلعات شعوب العالم) — اعداد اللجنة الدولية ، باشراف منظمة اليونسكو — الترجمة والمراجعة : عثمان نويه وآخـــران — الهيئة المصرية العامة للكتاب — القاهرة — ١٩٧٢ ، ص ١٠٥ .

(٩٢) ول ديورانت : قصة الحضارة — الجـــزء الرابع ، من المجلد الأول (٤) (الشرق الأقصى) (الصين) — ترجمة محمد بدران — الطبعة الثانية — الادارة الثقافية، فى جامعة الدول العربية — لجنة التاليف والترجمة والنشر — القـــاهرة — ١٩٥٧ ، ص ٢٨٠ .

(٩٣) ك. م. بانيكار : آسيا ، والسيطرة الغربية — ترجمة عبد العزيز توفيـــق جاويد — مراجعة احمد خاكى — من الفكر السياسى والاشتراكى — وزارة الثقـــافة والارشاد القومى (الجمهورية العربية المتحدة) — الإدارة العامة للثقافة — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٩٦٢ ، ص ٧٠ .

(٩٤) دكتور احمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة التربوية (دراسة مقارنة) — الطبعةالأولى — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٧٦ ، ص٣١ .

(٩٥) ارجع الى ص ٨٠ ، ٨١ ، ١٢٠ من الكتاب — على ســـبيل المثـــال .

(96) BRIAN HOLMES : Comparative Education : Some Considerations of Method; Op. Cit., p. 20.

(٩٧) جورج كاونتس : التعليم فى الاتحاد السوفيتى — ترجمة محمد بدران— مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة ، ص ١٧ .

(٩٨) دكتور وهيب سمعان : التعليم فى الدول الاشتراكية — مكتبة الأنجـــلو المصرية — القاهرة ، ١٩٧٢ ، ص ٢ .

(٩٩) حكمت عبد الله البزاز : التربية الاشتراكية — رقـــم (١٠٤) من (الكتب الحديثة) — منمنشوراتوزارة الاعلام — الجمهورية العراقية — بغداد ١٩٧٦،ص ٢٩ .

(١٠٠) جورج كاونتس (مرجع سابق) ، ص ٩ .

(١٠١) ارجع الى ص ١١٥ ، ١١٦ من الكتاب .

(١٠٢) الدكتور احمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الاسلام — دراسات فى التربية — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٩٦٨ ، ص ٧ ، ٨ (من مقدمة المؤلف) .

(١٠٣) أسماء حسن فهمى : مبادىء التربية الاسلامية — مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٤٧ ، ص ٢٢ .

(١٠٤) محمد عطية الابراشى : التربية فى الاسلام — رقم (٢) من (دراسات فى الاسلام) — يصدرها المجلس الأعلى للشئون الاسلامية بوزارة الأوقاف — القاهرة — ١٥ رمضان ١٣٨٠ — ٢ مارس ١٩٦١ ، ص ٩ ، ١٠ .

(١٠٥) يوسف العظم : فصل الدين عن الدولة ، ضلالة مستوردة — اتحاد طلاب جامعة القاهرة (الجماعة الاسلامية) — مطبعة جامعة القاهرة — القاهرة — ١٩٧٧ ، ص ٢٤ ، ٢٥ .

(١٠٦) الشهيد عبد القادر عودة : الاسلام ، بين جهل أبنائه ، وعجز علمائه — المختار الاسلامى، للطباعة والنشر والتوزيع — القاهرة — ١٣٩٦ هـ — ١٩٧٦ م ، ص٨ .

(١٠٧) أبو الأعلى المودودى : تفسير سورة النور — رقم (٧) من (صوت الحق) — دار الجهاد ودار الاعتصام — القاهرة — ١٩٧٧ ، ص ٢١٨ .

(١٠٨) محمد شديد : منهج القرآن فى التربية — مكتبة الآداب ومطبعتها بالجماميز — القاهرة ، ص ٤٢ ، ٤٣ .

(١٠٩) المرجع السابق ، ص ٤٨ .

(١١٠) أسوالد اشبنغلر : تدهور الحضارة الغربية — الجزء الثالث (مرجع سابق) ، ص ٢٤٠ .

(١١١) المرجع السابق ، ص ٤١٩ .

(١١٢) أسوالد اشبنغلر : تدهور الحضارة الغربية — الجزء الثانى — ترجمة أحمد الشيبانى — منشورات دار مكتبة الحياة — بيروت — ١٩٦٤ ، ص ٢٤٨ .

(١١٣) أسوالد اشبنغلر : تدهور الحضارة الغربية — الجزء الثالث (المرجع الأسبق) ، ص ٤١٢ .

(١١٤) المرجع السابق ، ص ٤١٤ .

(١١٥) المرجع السابق ، ص ٤١٨ .

(١١٦) مصطفى صادق الرافعى : وحى القلم — الجزء الثالث — الطبعة السابعة — المكتبة التجارية الكبرى — القاهرة ، ص ٣٥ .

(١١٧) دكتور عبد الغنى عبود : ادارة التربية ، وتطبيقاتها المعاصرة — الطبعة الثانية — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٨٣ ، ص ١٩٧ .

(١١٨) دكتور عبد الغنى عبود : الأيديولوجيا والتربية ، مدخل لدراسة التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ٢٨٨ .

(١١٩) الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة ، فى التربية المقارنة — عالم الكتب — القاهرة — ١٩٧٤ ، ص ١٥٦ .

(١٢٠) ارجع الى ص ١٢٢ من الكتاب .

(١٢١) دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة — الطبعة الأولى — مكتبة الأنجلو المصرية — ١٩٥٨ ، ص ٥٧ .

(122) P. N. POSPELOV (Edited by) : Vladimir Ilyich Lenin, A Biography; Second Edition, Progress Publishers, Moscow, 1966 p.331

(١٢٣) بيتر م. بلاو : البيروقراطية فى المجتمع الحديث — ترجمة اسماعيل الناظر ، ومعد كيالى — دار الثقافة — بيروت — ١٩٦١ ، ص ١٤٦ .

(١٢٤) ب. ج. وودز : التعاون الاقتصادى وأساليبه — الكتاب الثانى من سلسلة (كتب الناقوس) — مراجعة وتقديم عباس محمود العقاد — مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ص ١٠٨ .

(١٢٥) تشنج تشو يوان : اقتصاديات الصين الشعبية — ١٩٦٤ ، ص ٢٠ .

(١٢٧) كنت كراج : « التأثير الفكرى للشيوعية فى الاسلام المعاصر » — **الثقافة الاسلامية ، والحياة المعاصرة** — مجموعة البحوث التى قدمت لمؤتمر برنستون للثقافة الاسلامية — جمع ومراجعة وتقديم : محمد خلف الله — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — ص ٢١٦ .

(١٢٨) تاريخ البشرية — المجلد السادس (القرن العشرون) — التطور العلمى والثقافى — الجزء الثانى — ٢ (صورة الذات ، وتطلعات شعوب العالم) (مرجع سابق) ، ص ١٠٢ ، ١٠٣ .

(١٢٩) تاريخ البشرية — المجلد السادس (القرن العشرون) — التطور العلمى والثقافى — الجزء الثانى — ١ (تطور المجتمعات) — اعداد اللجنة الدولية ، باشراف منظمة اليونسكو — الترجمة والمراجعة : عثمان نويه وآخران — الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر — القاهرة — ١٩٧١ ، ص ١١١ .

(١٣٠) عمر فروخ : تجديد التاريخ ، فى تعليله وتدوينه (اعادة النظر فى التاريخ) ــ الطبعة الأولى ــ دار الباحث ، للطباعة والنشر والتوزيع ــ بيروت ــ لبنان ــ ١٤٠١ هـ ــ ١٩٨٠ م ، ص ٢٦١ .

(١٣١) دكتور عبد الغنى عبود : المسلمون وتحديات العصر (مرجع سابق)،ص ٧٢.

(١٣٢) الأستاذ حسن اسماعيل الهضيبى : دعاة ، لا قضــــاة (بحث فى العقيدة الاسلامية ، ومنهج الدعوة الى الله) ــ رقم (١) من (كتاب الدعوة) ــ دار الطبـــاعة والنشر الاسلامية ــ القاهرة ــ ١٩٧٧ ، ص ٧٣ .

(١٣٣) دكتور عبد الغنى عبود : فى التربية الاسلامية (مرجع سابق) ، ص ٢٤٩ .

(١٣٤) ارجع الى ص ١١٥ ، ١١٦ من الكتاب .

(135) NICHOLAS HANS; Op. Cit., P. 235.

(١٣٦) محمد الغزالى : هموم داعية ــ دار الحرمين ، للطباعة والنشر ــ توزيع دار الاعتصام ــ القاهرة ــ ١٤٠٣ هـ ــ ١٩٨٣ م ، ص ١٣٢ .

(١٣٧) الدكتور يوسف القرضـــاوى : الايمـــان والحياة (موجع ســـابق) ، ص ٧٦ ، ٧٧ .

(١٣٨) عباس محمود العقاد : الانسان فى القرآن الكريم (مرجع سابق) ، ص ٢٩ .

(١٣٩) الدكتور عبد العزيز الخياط (مرجع سابق) ، ص ٧ .

(١٤٠) الدكتور محمد البهى : الاســـلام ، فى حل مشاكل المجتمعات الاســـلامية المعاصرة ــ الطبعة الثانية ــ مكتبة وهبة ــ القاهرة ــ ١٣٩٨ هـ ــ ١٩٧٨ م ،ص٢٤٧ .

(١٤١) أدونيس : الثابت والمتحول ، بحث فى الاتباع والابداع عند العـــرب ــ (الأصول) ــ الطبعة الأولى ــ دار العودة ــ بيروت ــ ١٩٧٤ ، ص ٢٠ .

(١٤٢) سيد قطب : فى التاريخ .. فكرة ومنهاج ــ الطبعة الثانية ــ دار الشروق ــ ١٣٩٨ هـ ــ ١٩٧٨ م ، ص ٢٢ .

(١٤٣) للرجوع الى عدد الضحايا الذين سقطوا على طريق تثبيت الفكرة الماركسية فى النفوس ، ارجع ــ على سبيل المثال ــ لا الحصر ــ الى :

— الذكتور يوسف القرضاوى : الايمان والحياة (مرجع سابق) ص ٣٠١، ٣٠٢ .

(١٤٤) البرت اشفيتسر : فلسفة الحضارة — ترجمة الدكتور عبد الرحمن بدوى — مراجعة الدكتور زكى نجيب محمود — المؤسسة المصرية العامة ، للتأليف والترجمة والطباعة والنشر — القاهرة — مارس ١٩٦٣ ، ص ١١ ، ١٢ .

(١٤٥) الامام محمد أبو زهرة : فى المجتمع لاسلامى — دار الفكر العربى — القاهرة، ص ١٧ .

(١٤٦) رواه الشيخان — نقلا عن :

— الشيخ منصور على ناصف : التاج ، الجامع للأصول ، فى أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم — الجزء الأول — الطبعة الرابعة — دار الفكر — بيروت — ١٣٩٥ هـ — ١٩٧٥ م ، ص ٧١ .

(١٤٧) رواه مسلم — نقلا عن :

— ابن الديبع الشيبانى (عبد الرحمن بن على) : تيسير الوصول الى جامع الأصول من حديث الرسول — الجزء الثالث — شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبى وأولاده بمصر — القاهرة ، ص ١٥٤ .

(١٤٨) رواه البخارى وأبو داود — نقلا عن :

— الشيخ منصور على ناصف : التاج — الجزء الأول (المرجع الأسبق) ، ص ٧١ .

(١٤٩) ابن جماعة (محمد بن ابراهيم بن سعد الله) : تذكرة السامع والمتكلم ، فى أدب العالم والمتعلم — نشره السيد محمد هاشم الندوى — دار الكتب العلمية — بيروت — ١٣٥٤ هـ ، ص ٥٥ .

(١٥٠) ابن عبد البر (أبو عمر يوسف النمرى القرطبى) : جامع بيان العلم وفضله ، وما ينبغى فى روايته وحمله — تقديم عبد الكريم الخطيب — راجعه وصححه : عبد الرحمن حسن محمود — دار الكتب الحديثة — القاهرة — ١٣٩٥ هـ — ١٩٧٥ م ، ص ١٧٠ .

(١٥١) أبو الحسن الماوردى : أدب الدنيا والدين — الطبعة السابعة عشرة — المطبعة الأميرية — القاهرة — ١٩٣٨ ، ص ٦٥ .

(١٥٢) ابن الجزار القيروانى (أبو جعفر بن ابراهيم بن خالد) : سياسة الصبيان

وتدبيرهم — تقديم وتحقيق الدكتور محمد الحبيب الهيلة — الدار التونســـية للنشر — ١٩٦٨ ، ورقة ٢٤٠ — أ .

(١٥٣) ابن الحاج العبدرى (أبو عبد الله محمد بن محمـــــد العبدرى ، الفاسى المالكى) : مدخل الشرع الشريف على المذاهب — الجزء الثانى — الطبعة الأولى — المطبعة المصرية بالأزهر — القاهرة — ١٣٤٨ هـ — ١٩٢٩ م ، ص ٣١٦ .

(١٥٤) القابسى : المفصلة ، لأحوال المتعلمين ، وأحـــكام المعلمين والمتعلمين — ملحقـــة ب :

— الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الاسلام — الطبعة الثانيـــة — دار المعارف بمصر — ١٩٧٥ ، ص ٣٣ — أ .

(١٥٥) ابن سحنون (أبو عبد الله محمد بن أبى سعيد ســحنون) : آداب المعلمين — تحقيق حسن حسنى عبد الوهاب — مراجعة وتعليق محمـــد العروسى المطوى — دار الكتب الشرقية — تونس — ١٣٩٢ هـ — ١٩٧٢ م ، ص ٨٩ .

(١٥٦) المرجع السابق ، ص ١١٧ .

(١٥٧) ابن الاخوة (محمد بن محمد بن أحمد القرشى) : معالم القربة ، فى أحكام الحسبة — تحقيق الدكتور محمد محمود شعبان ، وصديق أحمد عيسى المطيعى — الهيئة المصرية العامة للكتاب — القاهرة — ١٩٧٦ ، ص ٢٦١ .

(١٥٨) أحمد بن أبى جمعة المغراوى (المتوفى ســنة ٩٣٠ هـ) : جامع جـــوامع الاختصار والتبيان ، فيما يعرض للآباء ومعلمى الصبيان — تحقيق وتعليق أحمد جلولى البدوى ، ورابح بونار — من سلسلة (ذخائر المغرب العربى) — الشركة الوطنية للنشر والتوزيع — الجزائر — ١٩٧٥ ، ص ٤٦ .

الباب الثاني

الأصول التي تقوم عليها التربية الإسلامية

والتربية الاسلامية ، كالتربيـــة اليهودية ، والتربيـــة المسيحية ، والتربيــة الرأسمالية ، والتربية الشيوعية ، وغيرها من (ألوان) التربية ، تقوم على مجموعة من القيم ، وتهدف الى تحقيق عدد من الأهداف ، تشتق من (روح) الاسـلام ، وتحقق أهدافه ذاتها ، ولكنها جميعا — كغيرها من ألوان التربية — تنتظم فى النهاية — فى فلسفة ، أو وفق فلسفة ، تتفق مع روح الاسلام ذاته أيضا .

وفلسفة التربية لا تقوم — حين تقوم — فى فراغ ، وانما هى (نبتة) مجتمعية ، بداية ونهاية ، فهى — كما سبق — تبدأ من مشكلات الواقع التربوى ، ومن خلال هــذا الواقع بمشكلاته ، تتم فلسفة التربية ، فى أى مجتمع من المجتمعات [1] .

ومثلما تنبع فلسفة التربية من الواقع التربوى ومشكلاته ، فان هذه الفلســـفة لا يمكن أن تظهر ، الا اذا دار التفكير فيها ، حول عدد من (المحاور) ، أو (العناصر) ، التى يتصل بعضها بالفرد المتعلم ، والمنظور اليه ، طبيعته ، وما يراد له أن يكون ، كما يتصل بعضها بالمجتمع .. ثم ينتظم الفرد والمجتمع فى اطار أكبر ، يضم الأصـــــلين الســــــــابقين .

وهذه المحاور ، أو العناصر ، هى (الأصول) التى تقوم عليها التربية ، وهى أصول تختلف من تربية الى تربية ، ومن نظام الى نظام ، باختلاف (الظروف) الخاصة بكل نظام ، والقوى والعوامل المؤثرة فيه ، على نحــو ما سبق فى الباب الأول ، بفصـــوله الثـــــــلاثة .

وقد اصطلح المتخصصون فى التربية ، على توزيع هذه الأصول ، أو تبويبها بعبارة أصح ، فى ثلاث مجموعات من هذه الأصول ، هى الأصول النفسية للتربية ، التى تهتم بالانسان المتعلم ذاته ، وطبيعة هذا الانسان ، وما يعد له من أعباء ، وما يراد تشكيله

---

(١) ارجع الى ص ١١٧ ، ١١٨ من الكتاب .

عليه من صورة — والأصول الثقافية — أو المجتمعية — للتربية ، التى تهتم بصورة المجتمع الذى يعد الانسان ليعيش فيه ، وشكل هذا المجتمع ، وعلاقته بالأفراد الذين يعيشون فيه ، وعلاقة هؤلاء الأفراد به ، ودور التربية فى اعداد الفرد ، ليعيش فى هذا المجتمع — ثم تأتى الأصول الفلسفية للتربية ، التى تهتم بالجمع بين المجموعتين السابقتين من الأصول ، فى اطار ، ينسق بينهما ، ويظهرهما معا فى صورتهما الديالكتيكية الحية ٠

الفصل الرابع



الأصول النفسية للتربية الإسلامية



تقـــــــــــــديم :

رأينا فى الفصل الأول ـ وعند تعريفنا للتربية ـ ان التربية تعنى التنميـــة ، أو توجيه النمو الانسانى وجهة معينة [1] ، تحقق أهدافا معينة ، وقيما معينة ، سواء منها ما يتصل بالفرد ذاته وما يتصل بالجماعة التى يعيش فيها .

ومعنى ذلك أن الانسان الفرد ، هو (المادة الأولية) ، التى تقوم عليها عملية التربية ، أو هو (موضوع) التربية ، على نحو ما رأينا فى مطلع الفصل الأول [2] .

ولكن هذا الانسان الفرد ـ موضوع التربية ـ ليس شيئا واحدا ، وانما هو يختلف فى (كل شىء) ، من مكان الى مكان ، ومن زمان الى زمان ، ومن فكــر دينى الى فكــر دينى آخـــــــر .

ولا يقف هذا الاختلاف ، عند حد (طبيعة) الانسان ، أو (تركيبته) من الداخل ، بل انها تتعدى ذلك الى كل شىء يتصل به ، بدءا من خلقه ، وسبب هذا الخلق ، ومرورا بتركيبته الداخلية ، وانتهاء برسالته فى الحياة ، التى كان من أجلها خلقه ، على الصورة التى كان هذا الخلق عليها .

ولا بد أن يكون لكل (تفسير) لقضية من هذه القضايا ، تأثير على تربيــــة ذلك الانسان ، فى أية مرحلة من مراحل هذه التربية ، وعلى وجه الخصوص فى المناهج وطرق التدريس ، وفى النشاط المصاحب لهذه المناهج ، الذى يعد جزءا منها ، على نحو ما سنرى عند الحديث عن المناهج وطرق التدريس فيما بعد .

ومما يلفت النظر ، ان الأديان المختلفة ، تتعامل مع الانسان ، من احد منطلقين :

ـ المنطلق الأول ، هو منطلق (وجوده) ذاته ، و (الارتداد) من هذا الوجود ، الى خلقه ، والى علاقته بالكون المحيط به ، وهذا هو ما تفعله الديانات غير الســـماوية ـ البوذية والتاوية والزرادشتية والكونفوشيوسية وغيرها .

ـ المنطلق الثانى ، هو منطلق (خلقه) الأول ، و (السير) مع هــذا الخلق ، إلى

الوجود الانسانى الأول ، وترتيب أوضاعه ، على هذا الخلق الأول ، وما تم فيه ، وهذا هو ما تفعله ديانات السماء الثلاثة : — اليهودية والمسيحية والاسلام ، مع اختلاف فيما بينها بطبيعة الحال ، فى كل جزئية تتصل بهذا الخلق الأول وتترتب عليه .

واذا كان (الانجيل) يبدأ مع هذا الانسان ، حيث تنتهى (التوراة) ، على نحو ما سنرى ، بل بعد أن تنتهى بمئات السنين ، فان (القرآن الكريم) يبدأ مع الانسان ، حيث تبدأ التوراة ، ويتفق معها فى أمور ، ويختلف معها فى امور أيضا ، وذلك لأن المسيحية جاءت (مكملة) لليهودية ، بينما أتى الاسلام (مصححا) لمسار الديانتين معا .

خلق الانسان :

تبدأ التوراة رحلتها مع الانسان ، قبل مولد هذا الانسان — الأول — بقرون طويلة، حيث خلق الله السموات والأرض ، تمهيدا لخلق هذا الانسان ، حيث تبدأ التوراة :

— « فى البدء خلق الله السموات والأرض . وكانت الأرض خربة وخالية ، وعلى وجه القمر ظلمة ، وروح الله يرف على وجه المياه . وقال الله : ليكن نور ، فكان نور ، ورأى الله النور انه حسن ، وفصل الله بين النور والظلمة . ودعا الله النور نهارا ، والظلمة دعاها ليلا . وكان مساء وكان صباح يوما واحدا » (٣) .

أما القرآن الكريم ، فانه يبدأ القصة قبل ذلك ، بخلق الكون ذاته ، ليربط السموات والأرض ، بالكون الذى تنتميان اليه ، وبرب هذا الكون سبحانه ، حيث يقول سبحانه :

— « وهو الذى خلق السموات والأرض فى ستة أيام ، وكان عرشه على الماء ، ليبلوكم أيكم أحسن عملا . . » (٤) .

ولا ترد هذه الآيات المتصلة بخلق الكون ، وبخلق السموات والأرض ، تمهيدا لخلق الانسان ، فى القرآن الكريم ، على النحو الذى ترد به فى التوراة ، على هيئة (حدوتة) ، فى سرد قصص ، لتتابع أحداثه ، لأن هدف القرآن غير هدف التوراة ، فالقرآن الكريم ، الذى هو كتاب نزل من عند الله سبحانه ، هو كتاب عقيدة ، لكل الناس ، وليس كتاب تاريخ ، ومن ثم فان الآيات التى تأتى فيه متصلة بالتاريخ المتعلق بخلق الكون ، وبخلق السموات والأرض . وبخلق الانسان ، وغيرها ، تأتى لا لاثبات التاريخ وتصحيح مساره

فحسب ، بل ولتوضيح جوانب هذه العقيدة ايضا ـ على عكس التوراة ، التى هى من (تأليف) أحد علماء بنى اسرائيل ، فى زمن السبى البابلى ، « فى وقت سيادة الفرس على اليهود ، (حيث) شرع الكهنة فى وضع قواعد حكم دينى ، يقوم على المأمور من أقـوال الكهنة وتقاليدهم ؛ وعلى أوامر الله . وفى عام ٤٤٤ قبل الميلاد ، دعا عزرا ، وهو كاهن عالم ، اليهود — الى اجتماع عام خطير .. » ، « وظل شيوخ اليهود يضيفون اليه القصص والحكايات ، وما يتصورون انه كان مسيرة الانسان على الأرض » (٥) — مع « وضـع توراة موسى بين المأثورات » (٦) .

ومن ثم فهدف التوراة ، ليس تثبيت عقيـدة ، بل اثبـات الفكرة اليهودية / الصهيونية ، التى تقوم على أساس أن اليهود ، هم « (شعب الله المختـار) ، وأن بقية الخلق ، هم الأمم الذين لا يرقون الى مرتبة الانسانية » (٧) — وحول هذا (الهدف) ، دارت كل الأفكار اليهودية ، بما فى ذلك فكرة (الألوهية) ، كما سنرى بعد قليل (٨) .

ولما أعد الله سبحانه الأرض لسكنى الانسان ، على أية حال ، كان على الانسان أن ينزل الى الأرض ، ليعمرها ، ويستخلف فيها ، على حد تعبير القرآن الكريم ، فى مواطن كثيرة منه ، على نحو ما سنرى .

ولكن التوراة المؤلفة تأليفا ، ترى فى (هبوط) الانسان الى الأرض رأيا آخر، يتسق مع فكر مؤلفيها ، ويتناقض مع الفكرة الاسلامية عن هذا الهبوط .

ان التوراة ترى ، أن الله — بعد أن خلق السموات والأرض فى ستة أيام ، « فرغ الله فى اليوم السابع من عمله الذى عمل ، فاستراح فى اليوم السابع من جميـع عمله الذى عمل » (٩) — كما لو كان — جل وعلا — يعمل بيديه،ولا يقول للشىء (كن،فيكون)(١٠)، وأنه — جلا وعلا — « جبل الرب الاله آدم ترابا من الأرض ، ونفخ فى انفه نسمة حياة ، فصار آدم نفسا حيا » (١١) .

أما القرآن ، فانه حين يعرض لهذه القضية فى ثناياه ، فانه يعرض لها فى مواضع ، منها قوله سـبحانه :

— « واذ قال ربك للملائكة : انى خالق بشرا من صلصال من حمأ مسـنون . فاذا سويته ونفخت فيه من روحى ، فقعوا له ساجدين » (١٢) .

— « ذلك عالم الغيب والشهادة العزيز الرحيم . الذى أحسن كل شىء خلقه ، وبدأ خلق الانسان من طين . ثم جعل نسله من سلالة من ماء مهين . ثم سواه ونفخ فيه من روحه ، وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة ، قليلا ما تشكرون » (١٣) .

— « اذ قال ربك للملائكة : انى خالق بشرا من طين . فاذا سويته ونفخت فيه من روحى ، فقعوا له ساجدين » (١٤) .

فالذى تؤكد عليه الآيات اذن ، ليس الجانب القصصى الروائى ، كما تفعل آيات التوراة ، بل الجانب العقائدى ، لتأكيد (حقيقة) الانســـان ، وطبيعته الأصيلة فيه ، وهى آن طبيعته هذه تقوم على الثنائية ، التى تجمع بين الطين ، الذى تم منه خلق بدن الانسان ، وبين (الروح) ، التى نفخها الله سبحانه فى هذا الطين ، على نحو ما رأينا عند حديثنا عن (فلسفة التربية الاسلامية) فى الفصل السابق (١٥) ، مع الاشارة — بطبيعــة الحال — الى أن (النفخ) الالهى فى الانسان هنا ، ليس نفخا كنفخنا ، ولا التســـوية تسوية كتسويتنا ، على نحو ما نفهم من تعبير التوراة ، و « كل ما يجوز أن نفهمه من معنى النفخ ، أنه بث قوة الحياة فى الطين » (١٦) ، أو هو ارادة الله بأن تبعث فى هـــذا الجسد الحياة ، ببث الروح فيه على نحو أو آخر ، لا نعلمه نحن ، تماما (كسحب) هذه الروح من الجســـد ، فى النوم ، أو فى الموت وعودتها اليه بمشيئة ربها ، يوم البعث ، ولينتج عن هذا البث ، أو السحب ، تغير الجسد ، « من حالة الى حالة » (١٧) .

وعن هذا المعنى ، عبر القرآن الكريم فى دقة وروعة ، ليبسط للانسان هذه القضية الشائكة ، حيث يقول سبحانه :

— « الله يتوفى الأنفس حين موتها ، والتى لم تمت فى منامها ، فيمسك التى قضى عليها الموت ، ويرسل الأخرى الى أجل مسمى ، ان فى ذلك لآيات لقوم يتفكرون » (١٨) .

وتظل قضية (الروح) ، التى (يمسكها) الله سبحانه فى حالة الموت ، و (يرسلها) فى حالة النوم ، لغزا لا يستطيع أحد حله ، كما حله القرآن الكريم بقوله سبحانه :

— « ويسألونك عن الروح ، قل : الروح من أمر ربى ، وما أوتيتم من العـــلم الا قليـــــلا » (١٩) .

واذا كانت التوراة تبسط قضية الخلق هذه تبسيطا مخلا ، فى (نفخ نسمة حياة فى

انفه) ، فانها تبسط (دراما) حياته فى جنة عدن ، وخلق حواء ، نفس التبسيط المخل :

ــ « واخذ الرب الاله آدم ، ووضعه فى جنة عدن ، ليعلمها ويحفظها . واوصى الرب الاله آدم ، قائلا : من جميع شجر الجنة تأكل أكلا . واما شجرة معــــرفة الخير والشر فلا تأكل منها ، لأنك يوم تأكل منها ، موتا تموت . وقال الرب الاله : ليس جيدا أن يكون آدم وحده ، فأصنع له معينا نظيره . . » . « فأوقع الرب الاله ســـباتا على آدم فنام . فأخذ واحدة من أضلاعه ، وملأ مكانها لحما . وبنى الرب الاله الضلع التى أخذها من آدم امرأة ، واحضرها الى آدم . فقال آدم : هذه الآن عظم من عظامى ، ولحم من لحمى . هذه تدعى امرأة ، لأنها من امرىء أخذت » (٣٠) .

ثم تستمر التوراة فى تبسيط القضية نفس التبسيط الروائى المخل ، حين تتحدث عن (دراما) هبوطه مع حواء إلى الأرض ، حيث تقول :

ــ « وكانت الحية أصل حيوانات البرية ، التى عملها الرب الاله ، فقالت للمرأة : أحقا قال الله : لا تأكلا من كل شجر الجنة ؟ فقالت المرأة للحية : ــ ثمر شجر الجنـــة نأكل ، واما ثمر الشجرة التى فى وسط الجنة ، فقال الله : لا تأكلا منه ، ولا تمساه ، لئلا تموتا . فقالت الحية للمرأة : لن تموتا ، بل الله عالم أنه يوم تأكلا منه ، تنفتح أعينكما ، وتكونان كالله . عارفين الخير والشر . فرأت المرأة أن الشجرة جيدة للأكل ، وأنها بهجة للعيون ، وان الشجرة شهية للنظر ، فاخذت من ثمرها وأكلت . وأعطت رجلها أيضا معها فأكل ، فانفتحت اعينهما وعلما أنهما عريانان ، فخاطا أوراق تين ، وصـــنعا لأنفسهما مآزر .

وسمعا صوت الرب الاله ماشيا فى الجنة ، عند هبوب ريح النهار ، فاختبـأ آدم وامرأته من وجه الرب الاله ، فى وسط شجر الجنة ، فنادى الرب الاله آدم ، وقال له : أين أنت ؟ فقال : سمعت صوتك فى الجنة ، فخشيت ، لأنى عريان ، فاختبأت . فقال : من اعلمك انك عريان ؟ هل أكلت من الشجرة التى أوصيتك أن لا تأكل منها ؟ فقال آدم : المرأة التى جعلتها معى ، هى أعطتنى من الشجرة فأكلت ، فقال الرب الاله للمرأة . . . فقال الرب الاله للحية . . . وقال لآدم : لأنك سمعت لقول امرأتك ، وأكلت من الشجرة التى أوصيتك قائلا : لا تأكل منها ، ملعونة الأرض بسببك . . » (٣١) .

وقد جمع القرآن الكريم ، هذا القص المخل والممل معا ، فى صورة تليق بجلال الله سبحانه ، وتنزهه عن المادية التى يظهره عليها القص التوراتى ، والتى تفسد القصة كلها افسادا ، حيث يبدو (الشيطان) فى الصورة ، فى كل مرحلة من مراحلها ، ليكون له دوره فى حياة آدم ، وفى حياة بنيه على السواء — حيث يقول سبحانه — مثلا ، عن قصة الهبوط الى الأرض :

— « واذ قلنا للملائكة : اسجدوا لآدم ، فسجدوا الا ابليس ، أبى واستكبر وكان من الكافرين . وقلنا : يا آدم اسكن انت وزوجك الجنة ، وكلا منها رغدا حيث شئتما ، ولا تقربا هذه الشجرة فتكونا من الظالمين ، فأزلهما الشيطان عنها ، فأخرجهما مما كانا فيه ، وقلنا : اهبطوا ، بعضكم لبعض عدو ، ولكم فى الأرض مستقر ومتاع الى حين . فتلقى آدم من ربه كلمات فتاب عليه ، انه هو التواب الرحيم . قلنا : اهبطوا منها جميعا ، فاما يأتينكم منى هدى ، فمن تبع هداى فلا خوف عليهم ولا هم يحزنون . والذين كفروا وكذبوا بآياتنا ، أولئك أصحاب النار ، هم فيها خالدون » (٢٢) .

وتكاد قصة آدم وابليس ان تتكرر — حيث جاءت — بهذا المعنى ، ليخرج الانسان من القصة ، حيث قرأها ، بمغزاها ، لا بتفصيلات القصة ذاتها ، ولذلك فكثيرا ما ترد القصة ، مركزة فى كل مرة على (زاوية) من زواياها ، ومنتهية بالعظة التى يجب أن يستفيدها الانسان — متى كان واين كان — منها ، على نحو ما نرى فى سورة الأعراف ، حيث تختم هذه القصة ، بقوله سبحانه :

— « يا بنى آدم ، لا يفتننكم الشيطان ، كما أخرج أبويكم من الجنة ، ينزع عنهما لباسهما ، ليريهما سوءاتهما ، انه يراكم هو وقبيله من حيث لا ترونهم ، انا جعلنا الشياطين أولياء للذين لا يؤمنون » (٢٣) .

ولذلك يعلق الشهيد سيد قطب على هذه الآية وما بعدها بقوله : « هذه وقفة من وقفات التعقيب فى سياق السورة ، وهى وقفة طويلة ، بعد المشهد الأول فى قصة البشرية الكبرى . وفى سياق السورة وقفات كهذه ، عند كل مرحلة ، كأنما ليقال : قفوا هنا ، نتدبر ما فى هذه المرحلة من عبرة ، قبل أن نمضى قدما ، فى الرحلة الكبرى .

وهى وقفة فى مواجهة المعركة ، التى بانت طلائعها بين الشيطان والبشرية . وقفة

التحذير من اساليب الشيطان ومداخله ، ولكشف خطته ، ما كان منها ، وما يكـــون متمثلا فى صور واشكال شتى .

ولكن المنهج القرآنى لا يعرض توجيها الا لمواجهة حالة قائمة ، ولا يقص قصصا الا لأن له موقعا فى واقع الحركة الاسلامية .. انه كما قلنا لا يعرض قصصا لمجرد المتـــاع الفنى ، ولا يقرر حقيقة لمجرد عرضها النظرى .. » (٢٤) .

والحقيقة أن قصة خلق الانسان الأول ــ آدم ، وقصة هبوطه الى الأرض ، لا يمكن ان تقف عند آدم ، لأن حياة الانسانية كلها ، منـــذ آدم ، وحتى يرث الله الأرض ومن عليها ، مترتبة على هذه الخطوط الأولى ، الموجودة فى هذه القصة ، سواء فى الفـــكر الدينى اليهودى ، وفى الفكر الدينى المسيحى ، المبنى عليها ، وفى الفكر الدينى الاسلامى ، المنطلق من فلسفة مضادة تماما ، للفلسفة التى ينطلق منها الفكر الدينى اليهودى / المسيحى .

والفرق بين الاسلام واليهودية / المسيحية هنا ، هو فرق فى (المنهج) المستخدم لدراسة قضية الانسان تلك ، والهدف الذى تسعى الى تحقيقه تلك الدراسة .

فالمنهج الاسلامى المستخدم فى دراسة قضية الانسان فى الاسلام ، هو منهج التوحيد ، الذى يهدف الاسلام به الى اثبات الوحدانية لله سبحانه ، والى اثبات قدرته ســـبحانه واقتداره ، والهدف ، هو تحقيق عبودية هذا الانسان لله سبحانه ، عبودية ينصلح بها حاله ، حين يعرف وضعه على خريطة (الهرم الكونى) ، بوصفه خليفـــة لله فى الأرض ، فيقوم بدوره الذى كلف به من الله فى هذه الحياة ، وهو دور (الاستخلاف) فى الأرض ، على نحو ما رأينا فى مواضع كثيرة من قبل ، وعلى نحو ما سنرى بعد قليل فى هـــذا الفصـــــــل .

بينما المنهج الذى تستخدمه اليهودية / المسيحية ، هو المنهج القصصى / الروائى ، الذى يضع فى اعتباره صورة الانسان الحاضرة ، كما يتصورها واضعو الاطار النظـــرى لكل دين (٢٥) ، ثم يلعب الخيال دوره بعد ذلك ، فى تحديد صورة هذا الانســـان أول الأمر ، وتطور هذه الصورة ، بما يناسب هذه الصورة الحاضرة ، على نحـــو ما فعلت الديانات الوضعية التى أثرت فى الدينين ، كما سنرى ، أما الهدف ، فهو اثبات صورة الانسان ، على نحو ما اتفق عليها واضعو الاطار .

ولذلك بينما يراعى (وضوح الرؤية) فى التصور الاسلامى لقضية الانسان ، رغم (تناثر) هذه الصورة ، على جنبات الاطار العقائدى ، الذى ينتظمها — كما سبق (٣٦) ، يراعى التشتت والتنافر وعدم الانسجام فى جوانب هذه القضية ، رغم انتظام القضـــية كلها ، فى اسلوب قصصى روائى ، يبدأ من خلق الكون ، تمهيدا للحياة الانســانية ، وينتهى بالانسان المعاصر ، على نحو ما سبق أيضا (٣٧) .

والملاحظ فى اليهودية مثلا ، وهى التى يقوم عليها البنـاء العقائدى المسيحى كله ، أنها ليست دينا ، وانما هى شعب ، ليست له أية مقومات للشعب ، لأنه عاش طـــوال حياته « أمة بلا أرض » (٣٨) ، على حد تعبير اشبنغلر ، ومن ثم فقد كانت أمة بلا دين أصيل ، أو حضارة متميزة ، « فقد كانت تقاليدهم وعاداتهم ودياناتهم ، مســـتعارة ومقتبسة ومسروقة ، من الدول المجاورة » (٣٩) .

ويلفت النظر فى هذا المجال ، أن فكرة (الألوهية) ، التى تعتبر قوام اى دين من الأديان ، سماويا كان أو أرضيا ، صحيحا كان او محرفا ، هى عند اليهود غير واضحة ولا محددة ، فان « تصور الاله عند اليهود ، تطور مع حياتهم ، بالرغم من أنه ظل الهــا واحدا . . فهو اله حرب ، كما جاء فى الأسفار الخمسة : التكوين والخروج واللاويون والعدد ، ثم التثنية ، ثم هو بعد ذلك اله مسالم ، ثم اله متعال حاكم للعالم » (٣٠) .

وعندما أتيح لليهود أن يجتمعوا زمن السبى البابلى ، ليضعوا لهم كتــابا (التوراة الحالية) ، بقيادة (عزرا) ، الذى ألهه اليهود ، كما ذكر القرآن الكريم ، تأليه النصارى لعيسى بن مريم ، حيث قال سبحانه : « وقالت اليهود : عزير ابن الله ، وقالت النصارى: المسيح ابن الله ، ذلك قولهم بأفواههم ، يضاهئون قول الذين كفــروا من قبل — قاتلهم الله ، انى يؤفكون » (٣١) — عندما اجتمعوا لتاليف التوراة ، على نحو ما سبق (٣٢) ، كان الاله الذى قرروه واتفقوا عليه ، الها حازما فى مسألة خضوعهم له ، فهو يأمر شـــعبه اسرائيل مرة بقوله : « لا تسجد لاله آخر ، لأن الرب اسمه غيور . اله غيور هو » (٣٣) ، ومرة يقول له : « لا يكن لك آلهة أخرى أمامى » ، « لأنى أنا الرب الهك ، اله غيــور ، أفتقد ذنوب الآباء فى الأبناء » (٣٤) .

وصورة هذا الاله العجيب ، الذى (يقارن نفسه) بآلهة الشعوب الأخرى ، ويضع نفسه معها فى مرتبة واحدة ، مأخوذة صورته من آلهة الشعوب الأخرى نفسها ، وعلى

وجه التحديد من مصر القديمة،على حد تعبير المحلل النفسى اليهودى الشهير ، سيجموند فرويـد Sigmond Freud (١٨٥٦ — ١٩٣٩) ، الذى يرى انه لا يمكن فهم شخصية سيدنا موسى — الذى قاد اليهود من أرض مصر ، الى ارض فلسطين — أو اسرائيل كـما يسمونها ، والذين يعتبر — لذلك — الأب الروحى للشعب اليهودى — دون فهم شخصية الامبراطور المصرى أخناتون ، الذى انتهت على يديه الأسرة الحاكمة المصرية الثامنـة عشرة ، سنة ١٣٥٠ ق.م ، حيث صارت مصر فى عهده ، « امبراطورية عالمية ، وانعكست الامبريالية الجديدة ، فى تطور بعض الأفكار الدينية ، ان لم يكن فى أفكار الشعب كله ، فعلى الأقل فى افكار الطبقة الحاكمة ، والفعالة ثقافيا . وتحت تأثير كهنة اله الشمس فى آتون (هليوبوليس) ، والذى ربما قوته افكار ، مصدرها آسيا ، قامت هناك فكرة اله عالمى ، آتون — لم يعد مقصورا على شعب واحد ، وبلد واحد . واعتلى العرش ، الشاب امينحوتب الرابع (الذى غير أسمه فيما بعد الى اخناتون) ، ولم يول شيئا عناية ، أكبر من عنايته بتطوير فكرة هذا الاله . ورفع ديانة آتون ، فأصبحت الديانة الرسمية، وبذلك صار الاله العالمى ، هو الاله الواحد » (٣٥) .

ويرى فرويد ، أن انتهاء أمر الأسرة المصرية الحاكمة الثامنة عشرة سنة ١٣٥٠ ق.م قد قاد مصر الى الفوضى ، وبدء أصلاحات اخناتون الدينية التوحيدية ، وانه ربما كان هناك رجل بين خلصاء اخناتون ، يدعى توتمس Thothmes ، كما يدعى الكثير فى ذلك الوقت،ولا يهم الأسم،ولكن الجزء الثانى من اسمه،لا بد كان (موسى Mose)، وكان يشغل منصبا كبيرا ، وكان من المؤمنين ، المقتنعين بديانة آتون ، ولكنه كان على نقيض الملك المتأمل،ذا قوة وعاطفة متدفقة . وكان موت اخناتون ، والقضاء على ديانته، يعنى بالنسبة لهذا الرجل ، نهاية كل آماله » (٣٦) .

كما يرى فرويد ، انه يحتمل أن يكون موسى ، فى لحظة ضيقه هذا ، قد « اتصل بقبيلة سامية معينة ، كانت قد هاجرت منذ بضعة اجيال ، وتحول فى يأسه وفى وحدته ، الى أولئك الأغراب ، وبحث فيهم عن تعويض لما كان قد فقـده ، واختارهم ليكونوا شعبه ، وحاول أن يحقق من خلالهم ، مثله ، وبعد أن غادر مصر معهم ، يصحبه أتباعه الملاصقون ، باركهم بختانهم ، ومنحهم الشرائع ، وبشرهم بديانة آتون ، التى كان قد نبذها المصريون توا . وربما كانت الشرائع ، التى اخذ بها موسى يهـوده ، أقسى من

الشرائع ، التى استنها سيده ومعلمه اخناتون ، وربما كان قد ألغى كذلك ، الارتبـاط بالاله الشمس فى اون ، الذى كانت ديانة اخناتون ، ما تزال من المؤمنين به.» (٣٧) .

ولا نشير الى هذه القصة الفرويدية ، على سبيل الاقتناع بها ، وانما على سبيل الاشارة الى اعتراف اليهود انفسهم ، بأن افكارهم الدينية لم تكن من السماء ، وانمـا هى (توليفة) وثنية ، تتفق مع طبيعتهم ، كان عزرا — كما سبق مرارا — واضـعها — وان كان فرويد قد أراد أن يجعل من نفسه (عزرا) جديدا .

واذا كانت اليهودية (توليفة) مصرية / آسيوية ، فى راى فرويد اليهودى ، فان المسيحية لا تعدو أن تكـون (توليفة) من هذا النوع أيضا ، وخاصة بعد أن فشلت بين اليهود ، الى حيث اتجهت أصلا،واضطرت الى الخروج « من أرض اليهود ، الى الشعوب الوثنية المحيطة بها ، كالرومان واليونانيين وغيرهم .

ورغبة من هؤلاء المبشرين فى نشر الدعوة المسيحية بين تلك الشـعوب الوثنية ، وخوفا من أن تجد بين هذه الشعوب ، نفس المصير ، الذى وجدته بين اليهود ، اضـطر المبشرون المسيحيون ، الى تطعيم المسيحية ، ببعض الطقوس والعادات والشعائر ، التى وجدوها فى تلك الشعوب الوثنية . وأغلب الظن ، أن هـؤلاء المبشرين ، كانوا حسنى النية ، فقد راوا أن هذه هى الطريقة الوحيدة ، لتقريب الديانة المسيحية ، الى أذهـان الوثنيين » (٣٨) .

وسواء كان هؤلاء الذين (حوروا) المسيحية على هذا النحو ، مخلصين ، أو سيئى النية ، فقد أدى ما حدث الى تأثر المسيحية فى (الفكرة الالهية) مثلا ، بالثالوث المقدس عند قدماء المصريين ، على حد ما يعترف به المسيحيون أنفسهم ، سواء كانوا ممن شرح الله صدورهم للاسلام ، أم ممن ظلوا على حقدهم عليه (٣٩)،كما تأثرت كذلك — فى رأيهم — بالثالوث الهندى (٤٠) .

ودليل هذا التأثر عندهم ، تأثرها — باعترافهم — فى مسألة الصلب — جوهـر العقيدة المسيحية — بالديانات الهندية واليونانية (٤١) ، وبالديانات الوثنية المنتشرة فى جميع أنحاء العالم وقتئذ (٤٢) .

واذا كان من الصعب الجزم بحسن نية من فعلوا ذلك ، أو سوء نيتهم ، أول الأمر،

فان أحداث التاريخ تؤكد سوء النية فيما حدث بعد ذلك، حيث « عقد اليهود عدة مجامع، وتشاوروا فى أمر أتباع المسيح ، واستقر رأيهم على تعذيبهم ، ولما عذبوهم ، ولم تقف دعوتهم عن الانتشار ، اتفق رأيهم على أن يتظاهر فريق منهم بالنصرانية ، وأن يحرفوها تحريفا ، وتزعم الفريق الذى تظاهر بالنصرانية، وحرفها تحريفا : القديس بولس » (٤٣)، أو بولس الرسول ، الذى كان يسمى (شاءول) فى اليهودية ، والذى كان « من ألد أعداء أتباع المسيح » (٤٤) ، والذى « لم ير المسيح مرة واحدة فى حياته » (٤٥) ، ثم ادعى أنه « تلقى تعاليمه من الله مباشرة ، ومن المسيح نفسه ، دون تعليم من أحد » — ثم صار فكره ، هو (العمود الفقرى) الذى تقوم عليه المسيحية ، بعد المجامع الكنسية ، التى بلغ عددها « ١٠ مجامع ، لعلماء النصارى ، يكفر فيها بعضهم ببعض ، ويلعن بعضهم بعضا » (٤٦) — على حد تعبير ابن قيم الجوزية ، حتى تدخل الامبراطور قسطنطين ، لفض الخلاف بين العلماء المتنازعين ، ففرض رأى الأقلية التى رأت « ألوهية المسيح » ، « وقسروا الناس عليه بقوة السيف » ، وأمر « بتحريق الكتب التى تخالف رأيه ، وتتبعها فى كل مكان » (٤٧) — مع أنه هو نفسه « ما كان مسيحيا فى ابان انعقاد ذلك المجمع » ، و « كان له فى هذا أرب خاص ، وهو تقريبها من وثنيته » (٤٨) ، فقد « كان مسيحيا فى كل شىء ، عدا عقيدته » (٤٩) — على حد تعبير ول ديورانت .

وبانتشار أفكار القديس بولس ، وتأييدها من المجامع الكنسية ، كانت (الكاثوليكية) ، حيث « كنيسة المذهب، أصبحت الدولة » (٥٠) ، على حد تعبير اشبنغلر، ثم على هذه الأفكار بعد ذلك ، قامت الثورة البروتستانتية فى الغرب سنة ١٥١٥ ، التى كانت تعتبر الكثلكة وثنية (٥١) — على حد تعبير سباين .

ويرى ول ديورانت ، أن « البروتستانتية » « كانت » « نصرا لبولس على بطرس، وكان الاعتقاد بان النجاة انما تكون بالايمان والعقيدة ، نصرا لبولس على المسيح » (٥٢)، كما يرى البير كامى ، انه بالبروتستانتية « تختفى الوهية المسيح لتحل محلها الوهية الانسان ، ومن ثم ينتهى العمل بمبدأ الوساطة المسيحى ، ويبدأ سقوط المسيحية ، ليعاود العالم اليهودى الظهور » ، و « تمتهن الطبيعة ، ليستعبدها الانسان » (٥٣) .

ويكون منطقيا — فى رأيه — أن يكون رد الفعل هو (الشيوعية) ، أو (الماركسية)، التى « استقت أصولها من المسيحية » (٥٤) ، فقد « كان ماركس ملحدا ، الحادا مطلقا »

ولكنه كان مع ذلك ، يؤمن بكائن أعلى ، والكائن الأعلى هنا هو الانسان ، الذى اضفى عليه الكثير من صفات الله ، فى الديانات القديمة . فاذا كانت المســـــيحية قد تسمت بالمسيحية ، وقدست المسيح ، فهو نفس الشىء مع الماركسية ، ونفس الشىء ، مع كل مسيحية تاريخية ، حتى المسيحيات الثورية » (٥٥) ــ كالمسيحية الماركسية بطبيعة الحال.

وهكذا أدى المنهج القصصى / الروائى ، الذى استخدمته اليهودية / المسيحية ، فى (تأليف) قصة خلق الانسان ، الى (مزالق) كثيرة ، باعدت بين الانسان وبين طريق الله ، الذى أمر فى الاسلام ــ وفى أى دين حق سبقه ــ باتباعه ، حيث قال سبحانه :

ــ « وان هذا صراطى مستقيما فاتبعوه ، ولا تتبعوا السبل ، فتفرق بكم عن سبيله، ذلكم وصاكم به لعلكم تتقون » (٥٦) .

وهذا (الصراط المستقيم) ، الذى رسمه الاسلام فى قضية خلق الانسان تلك ، لا بد أن يكون له انعكاسه الواضح فى تربية الانسان المسلم ، حتى يشـب على عــــلاقة معينة واضحة ، بالناس والأشياء ، والكون المحيط به ، مغايرة تماما لتلك العلاقة ، التى تقوم بين من يتبعون تلك (السبل) ، وبين الناس والأشياء ، والكون كله ، على نحـــو ما سنرى ، عند حديثنا عن (الأصول الفلسفية للتربية الاسلامية) ، فى الفصل الأخير من هذا الباب الثانى (الفصل السادس من الكتاب) .

الطبيعة الانســـانية :

رأينا ــ فى التمهيد لهذا الفصل ــ ان (الطبيعة الانسانية) هى (المنطلق) ، الذى يبدأ منه تفكير الأديان على العموم ، فى (قضية) الانسان ، وانه ــ على طريق التعرف على هذه (الطبيعة) ، والوقوف عليها ــ يأتى ما يتصل بالخلق الأول للانسان ذاته (٥٧) .

وفى الوقت الذى تبدو فيه هذه (الطبيعة الانسانية) واضحة فى الفـــــكر الدينى الاسلامى منذ البداية ، سواء فى اتصالها بالخلق الأول لهذا الانسان ، وفى اتصالها بالله سبحانه ، الذى ولد الانسان أساسا مرتبطا به ، وبأمر منه ، ولأمر أراده سبحانه ، وهو (تعمير) الأرض ، و « نشر الحق والعدل والخير » (٥٨) فيها ، بوصفه (خليفـــة) لله فى الأرض ــ نرى هذه الطبيعة على العكس من ذلك ، فى الديانات الأخرى ، الوضعية ، او السماوية المحرفة .

وقد رأينا - عند حديثنا عن (القيم التربوية) فى الفصل الثانى - مدى الاختلاف بين دينين وضعيين ، هما الهندوكية والكونفوشيوسية ، فى هذه الطبيعة ، وهو اختلاف يصل الى حد التناقض بينهما فيها (٥٩) .

ويمكن أن نرى هنا مدى الاختلاف فى هذه الطبيعة ، بين دينين ، كاليهودية والمسيحية ، رغم أن الأصل الذى يعتمدان عليه واحد ، وكذلك الاختلاف فى هذه الطبيعة الانسانية ، بين الديانتين - اليهودية والمسيحية - وبين الاسلام .

وقد وقفنا فى تتبعنا القصصى / الروائى لقضية الانسان ، من خلال التوراة ، عند (خطيئة) آدم ، ولعنة الأرض بسببه (٦٠) ، وهبوطه - بالتالى - الى هذه الأرض ، ثم تبدأ حياة آدم وحواء على الأرض ، بنفس (الشر) الذى ركب فيهما ، والذى ورثاه لأبنائهما ، فقد « عرف آدم حواء امرأته ، فحبلت ، وولدت قايين . وقالت : اقتنيت رجلا من عند الرب . ثم عادت فولدت أخاه هابيل . وكان هابيل راعيا للغنم ، وكان قايين عاملا فى الأرض . وحدث من بعد أيام ، أن قايين قدم من أثمار الأرض قربانا للرب . وقدم هابيل أيضا من أبكار غنمه ومن سمانها . فنظر الرب الى هابيل وقربانه ، ولكن الى قايين وقربانه لم ينظر . فاغتاظ قايين جدا ، وسقط وجهه ، فقال الرب لقايين : لماذا اغتظت ؟ ولماذا سقط وجهك ؟ ان أحسنت ، أفلا رفع ، وان لم تحسن ، فعند الباب خطية رابضة واليك اشتياقها ، وأنت تسود عليها .

وكلم قايين هابيل أخاه ، وحدث اذ كانا فى الحقل ، أن قايين قام على هابيل أخيه وقتله . فقال الرب لقايين : أين هابيل أخوك ؟ فقال : لا أعلم . أحارس أنا لأخى » (٦١) .

والى هذه القصة ، يشير القرآن الكريم ، لا بمنهج القص الروائى الساذج ، الذى تلتزم به التوراة ، بل بمنهجه هو العقائدى ، الذى يشير به الى القصة اشارة عابرة ، فى معرض بيان أثر العقيدة فى اصلاح النفوس ، حيث يقول سبحانه :

- « واتل عليهم نبأ ابنى آدم بالحق ، اذ قربا قربانا ، فتقبل من أحدهما ولم يتقبل من الآخر ، قال : لأقتلنك ، قال : انما يتقبل الله من المتقين . لئن بسطت الى يدك لتقتلنى ، ما أنا بباسط يدى اليك لأقتلك ، انى أخاف الله رب العالمين . انى أريد أن تبوء باثمى واثمك ، فتكون من أصحاب النار ، وذلك جزاء الظالمين . فطوعت له نفسه قتل أخيه فقتله ، فأصبح من الخاسرين » (٦٢) .

وفى الوقت الذى تريد التوراة فيه أن تؤكد تأصيل الشر فى نفس الانسان ، يريد القرآن الكريم أن يقدم « نموذجا لطبيعة الشر والعدوان ، ونموذجا كذلك من العدوان الصارخ الذى لا مبرر له ، كما تقدم نموذجا لطبيعة الخير والسماحة ، ونموذجا كذلك من الطيبة والوداعة ، وتقفهما وجها لوجه ، كل منهما يتصرف وفق طبيعته » (٦٣) .

ان التوراة تؤكد على (اندحار) الخير ، ممثلا فى شخص هابيل ، وانتصار الشر ممثلا فى شخص قابيل (الذى تسميه قابين) ، بينما يؤكد القرآن — والاسلام — على الجانب الخير فى الانسان ، على أنه أصله وفطرته ، وأن الشر هو الدخيل عليه ، اذا هو اتبع طريق الشيطان — أو اتبع السبل ، حيث يقول سبحانه :

— « فأقم وجهك للدين حنيفا ، فطرة الله التى فطر الناس عليها ، لا تبديل لخلق الله ، ذلك الدين القيم ، ولكن أكثر الناس لا يعلمون » (٦٤) .

واذا كانت التوراة ، التى ترى الشر هو (الأصل) فى طبيعة الانسان ، على نحو ما رأينا فى حديثها عن آدم ، وفى حديثها — بعده — عن قابيل (أو قابين) وهابيل ، وعلى نحو ما سنرى فى حديثها عن (الانسان) بعد ذلك ، ترى (خطيئة) آدم ، وترى القاءه تبعة خطيئته على حواء ، التى تلقيها بدورها على الحية ، فكان استحقاق الجميع لعقاب الله (٦٥) ، ثم ترى — بعد ذلك — خطيئة قابيل (أو قابين) ، وترى — رغم ذلك — اصراره عليها ، ومحاولة خداع الله ذاته ، بالتنصل منها ، فى وقاحة ظاهرة (٦٦) ، فان القرآن الكريم يرى عكس ذلك منذ البداية .

انه يرى الخير هو (الأصل) فى طبيعة الانسان ، وان غطاه التراب أحيانا — فقد اخطأ آدم ، ولكنه تاب الى ربه فقبل توبته — وهو غير ما فعله الشيطان ، الذى كابر ، فكان استحقاقه للعنة الله سبحانه :

— « فتلقى آدم من ربه كلمات فتاب عليه ، انه هو التواب الرحيم » (٦٧) .

— « فوسوس اليه الشيطان ، قال : يا آدم ، هل أدلك على شجرة الخلد ، وملك لا يبلى ؟ فأكلا منها ، فبدت لهما سوءاتهما ، وطفقا يخصفان عليهما من ورق الجنة ، وعصى آدم ربه فغوى . ثم اجتباه ربه فتاب عليه وهدى » (٦٨) .

وكذلك أخطأ قابيل ، ولكن القرآن الكريم يتم قصته مع أخيه ، التى بدأناها من قبل (٦٩) ، على النحو التالى :

- « .. فبعث الله غرابا يبحث فى الأرض ، ليريه كيف يوارى سوءة أخيه ، قال : يا ويلتى ، أعجزت ان أكون مثل هـــذا الغراب ، فأوارى ســـوءة أخى ، فأصبح من النادمين » (٧٠) .

فندم قابيل ، الذى لم تره التوراة ، لحاجة فى نفس كتابها ، اســـتدعتها ضرورة النسج القصصى الروائى ، هو (المنطلق) فى التفكير الاسلامى عن قضية الانسان .

وتتبع القصة - بعد الآية السابقة - مما يدل على (مغزى) القصة ، كما أوردهــا القرآن الكريم :

- « من أجل ذلك كتبنا على بنى اسرائيل ، أنه من قتل نفسا بغير نفس أو فساد فى الأرض ، فكأنما قتل الناس جميعا ، ومن أحياها فكأنما أحيا الناس جميعا .. » (٧١) .

وكأن الاسلام لا يترك هذه الفطرة تخطىء مرة ، وتصيب أخرى ، حسب الظروف المحيطة بها ، وانما (يهيىء) لها من الأسباب ، ما يجعلها دائما تسلك طريق الخير ، حيث تريد ، ومن اجل ذلك ، كان ارسال الرسل للتذكير والتنبيه ، وكانت تهيئة الجو الصالح فى المجتمع ، بحيث « يكون هناك رأى عام ، مهذب لائم ، يحث على الخـــير ، وينهى عن الشر ، ويأمر بالمعروف وينهى عن المنكر ، فان الرأى العام له رقابة نفسية ، تجعل كل شرير ينطوى على نفسه ، فلا يظهر ، وكل خير يجد الشجاعة فى اعلان خيره » (٧٢) - على حد تعبير الشيخ محمد أبو زهرة ، على نحو ما سنرى عند الحديث عن (الأصـــول الثقافية للتربية الاسلامية)فى الفصل التالى - اضافة الى القوانين الاسلامية ، والنظام الاسلامى ، الذى يسود المجتمع بطبيعة الحال .

وتستمر (فطرة) الانسان - أو (طبيعته) - فى الفكر الدينى اليهودى فى هبوطها، بعد قابيل ، واخوته الذين رزق الله بهم آدم ، « عوضا عن هابيل ، لأن قابين كان قــد قتله » (٧٣) ، حتى جاء نوح ، الذى سماه والده بهذا الاسم - فى نظر التوراة - حتى « يعزينا عن عملنا ، وتعب أيدينا من قبل الأرض ، التى لعنــها الرب » (٧٤) - حيث « رأى الرب أن شر الانسان قد كثر فى الأرض ، وأن كل تصور أفكار قلبه انما هو شرير

كل يوم ، فحزن الرب انه عمل الانسان فى الأرض ، وتأسف فى قلبه ، فقـــال الرب : أمحو عن وجه الأرض الانسان الذى خلقته » ، « وأما نوح فوجـــد نعمـــــة فى عينى الرب » (٧٥) — واستغفر الله عما تقع فيه التوراة من تعبيرات عن الله ســبحانه ، تحت تأثير (الحبكة القصصية) ، التى تلتزم بها ، فتنسى القصة ومغزاها ، وهو (نصرة) الله سبحانه للحق ، وخذلانه للباطل ، لتصل فى النهاية الى (انتقاء) الله سبحانه لخيار من خيار ، حتى يصل هذا الانتقاء الى يعقوب (اسرائيل) وبنيه ، فيكونوا هم (شعب الله المختـــــــــــار) .

ثم تأتى المسيحية ، بعد اليهودية ، لتؤكد فكرة (الخطيئة الأولى) تلك ، بل ولتقيم عليها بنيانا عقائديا جديدا ، مغايرا لبنيان اليهودية ، وللبنيـــان الذى نزل به عيسى ابن مريم نفسه ، على نحو ما سبق (٧٦) ، حتى ليكاد ان يكون من المتفق عليــه بين الباحثين ، « أن المسيحية (الموحدة) ، التى بشر بها المســيح ، عيسى بن مريم ، قد تحولت الى ديانة وثنية » (٧٧) ، تقوم على أساس (الخطيئة الأولى) ، التى أورثها آدم لبنيه ، فظلت عالقة بهم ، كما رأينا فى الفصل الأول (٧٨) ، ومن أجل ذلك نزل المسيح الى الأرض،(لفداء) البشرية من هذه(الخطيئة الأولى)،وليكون — عنه « عند المسيحيين ليس مجرد نبى » ، « بل ولا حتى رئيس الأنبياء » (٧٩) ، بل هو « الرب ، الذى لبس صورة العبد » (٨٠) ، أو هو « الاله المتأنس » (٨١) ، الذى هو — عندهم — « من نسل داود حسب الجسد ، وأما بأقنومه الالهى ، فهو أصل داود وخالقه » (٨٢) .

وهم يرون ان « أعجوبة الأعاجيب » فيه «.هى انه ، وهـــو الاله الأزلى ، يولد كطفل . خالق الكل ، يولد من عذراء . القادر على كل شىء ، يتعلق بصدر امرأة . الذى يمسك الكون بيمينه ، تحمله ذراعا أم » (٨٣) — وأنه تمكن — بفضل تجسده — من « تدبير الفداء للانسان ، اذ لو كشف الرب يسوع لاهـــوته كاملا ، كيف كان يمكن للشيطان ، الذى يريد هلاك الناس ، لا خلاصهم ، أن يساعد على خلاص الناس ، بتحقيق صلب المسيح وموته ؟ » (٨٤) .

وكما أنكر القرآن الكريم على اليهود فكرة الشر الكامن فى الانسان منـــذ خلق ، بمقولة (الخطيئة الأولى) المتوارثة ، الموصلة عندهم الى فكرة (شعب الله المختار) ، التى تعلى من شأن اليهود ، بقدر ما تحط من شأن غيرهم.. انكر على المسيحيين نفس الفكرة،

بنفس المقولة ، الموصلة عندهم الى فكرة (الاله المصلوب) فداء للبشرية من هذه الخطيئة الأولى ، لأن فكرة (الخطيئة الأولى) فى حد ذاتها مرفوضة اسلاميا ، بعد أن غفر الله سبحانه لآدم ما فعل ، على نحو ما سبق ، ولأن الخطيئة نفسها عمل فردى محض ، يأبى العدل الالهى أن ينتقل من الآباء الى الأبناء ، على نحو ما يرى الفكر الدينى اليهودى ، الذى قام عليه الفكر الدينى المسيحى .

والقرآن الكريم يكفر منذ البداية اليهود ومن هم على شاكلتهم من مدعى الكمال بالوراثة ، وهم الى الأذقان فى الخطيئة غارقون ، على نحو ما يتحدث عنهم ، وما أكثر ما يحدثهم ويتحدث عنهم ، فى محكم آياته :

— « لعن الذين كفروا من بنى اسرائيل ، على لسان داود وعيسى بن مريم ، ذلك بما عصوا وكانوا يعتدون . كانوا لا يتناهون عن منكر فعلوه ، لبئس ما كانوا يفعلون » (٨٥) .

كما أن القرآن الكريم يكفر منذ البداية اولئك الذين الهوا المسيح عيسى بن مريم ، فداء للانسان من خطيئته ، لأن الانسان لا يفديه من الخطيئة الا عمله ، الذى على أساسه يغفر الله سبحانه لمن يشاء ، بواسع قدرته ورحمته :

— « لقد كفر الذين قالوا : ان الله هو المسيح ابن مريم ، قل : فمن يملك من الله شيئا ان أراد ان يهلك المسيح ابن مريم وأمه ومن فى الأرض جميعا ؟ ولله ملك السموات والأرض وما بينهما ، يخلق ما يشاء ، والله على كل شىء قدير » (٨٦) .

وفى الوقت الذى يكفر فيه القرآن الكريم هؤلاء وهؤلاء ، فانه يبين أن كفرهم انما يعود الى تلك (السبل) التى اتبعوها ، فحادت بهم عن (سبيل الله) الذى وضحه كل نبى من أنبياء الله ، بما فيهم عيسى بن مريم نفسه ، ثم جاء خاتم الأنبياء ، محمد صلى الله عليه وسلم ، ليؤكده ، بوصفه (فطرة) الله التى فطر الناس عليها ، كما سبق (٨٧) .

وكما أكدت اليهودية / المسيحية الشر العميق فى الانسان ، من آدم و (الخطيئة الأولى) ، وحتى تنتهى الحياة على الأرض ، أكد الاسلام هذه (الفطرة) ، سواء فى عودة آدم الى ربه تائبا بعد غوايته (٨٨) ، وفى ندم قابيل على قتل اخيه (٨٩) ، ندما يدل

على (الخير) الكامن فى اعماقه ، لا على غيره ، وفى كل تصرف يصدر عن الانسان ، منذ آدم ، وحتى تقوم الساعة .

ولذلك نجد القرآن الكريم ، يربط دوما بين هذا الموقف الأول — موقف آدم — وبين تصرف الانسان انى كان ، بعد آدم ، تصرفا يبدو فيه عناصر الموقف الأول : الله سبحانه ، والانسان خليفته ، والشيطان ، الذى هدد وتوعد :

— « ولقد عهدنا الى آدم من قبل فنسى ولم نجد له عزما . واذ قلنا للملائكة : اسجدوا لآدم ، فسجدوا الا ابليس أبى . فقلنا : يا آدم ان هذا عدو لك ولزوجك ، فلا يخرجنكما من الجنة فتشقى . ان لك الا تجوع فيها ولا تعرى . وانك لا تظمأ فيها ولا تضحى . فوسوس اليه الشيطان ، قال : يا آدم ، هل أدلك على شجرة الخلد ، وملك لا يبلى ؟ فأكلا منها ، فبدت لهما سوءاتهما ، وطفقا يخصفان عليهما من ورق الجنة ، وعصى آدم ربه فغوى . ثم اجتباه ربه فتاب عليه وهدى . قال : اهبطا منها جميعا ، بعضكم لبعض عدو ، فاما يأتينكم منى هدى ، فمن اتبع هداى فلا يضل ولا يشقى . ومن أعرض عن ذكرى فان له معيشة ضنكا ، ونحشره يوم القيامة أعمى ، قال : رب لم حشرتنى أعمى ، وقد كنت بصيرا ؟ قال : كذلك اتتك آياتنا فنسيتها ، وكذلك اليوم تنسى » (٩٠) .

— « واذ قلنا للملائكة : اسجدوا لآدم ، فسجدوا الا ابليس ، قال : أأسجد لمن خلقت طينا ؟ قال : ارايتك هذا الذى كرمت على ، لئن اخرتن الى يوم القيامة ، لأحتنكن ذريته الا قليلا . قال : اذهب ، فمن تبعك منهم ، فان جهنم جزاؤكم جزاء موفورا . واستفزز من استطعت منهم بصوتك ، وأجلب عليهم بخيلك ورجلك وشاركهم فى الأموال والأولاد وعدهم ، وما يعدهم الشيطان الا غرورا . ان عبادى ليس لك عليهم سلطان ، وكفى بربك وكيلا » (٩١) .

ورغم وجود (الشيطان) وجودا أكيدا فى حياة الانسان ، منذ الفتنة الأولى ، فان الانسان عند الله سبحانه — فى الاسلام — مكرم ، رغم كل نقاط الضعف فيه ، على نحو ما نرى من تكملة الآيات السابقة من سورة الاسراء :

— « ولقد كرمنا بنى آدم ، وحملناهم فى البر والبحر ، ورزقناهم من الطيبات ، وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا » (٩٢) .

ويعود هذا التكريم ، كما سبق عند حديثنا عن (القيم) فى الفصل الثانى — الى أن الانسان صار — بعد الشيطان — يسير فى طريق الخير (باختياره) بعـد معاناة ، بعد أن كان يسير فى طريقه قبله (بفطرته) ، بلا مجاهدة ولا معاناة .

ولذلك احتل (اليوم الآخر) فى الفكر الدينى الاسلامى ، ما لم يحتله فى غيره ، على نحو ما سنرى فى هذا الفصل ، واليوم الآخر — فى الاسلام — كما سنرى — ليس مجـرد يوم حساب ، ويوم ثواب وعقاب ، فى الآخرة ، ولكنه ذو أثر تربوى بارز ؛ فى هـذه الحياة الدنيا بالدرجة الأولى .

وليست الطبيعة الانسانية قضية تتصل بالخير والشر فقط ، ولكنها قضية تربوية بالدرجة الأولى ، لأنه فى ضوء هذه الطبيعة ، يتم (توجيه) الانسان الوجهة المطلوبة ، من خلال المؤثرات التربوية المختلفة .

ولذلك تختلف التربية الاسلامية فى (كل شىء) ، عن التربية اليهودية ، والتربية المسيحية ، على نحو ما رأينا كثيرا فى فصول الكتاب السابقة ، وعلى نحو ما سنرى فى فصول الكتاب التالية — كما تختلف هذه التربية وتلك ، عن التربية الشـيوعية وعن غـيرها ، بقـدر اختلاف منظورها الى الطبيعة الانسـانية ، عن منظور غيرها من الديانات والفلسفات والأيديولوجيات الأخرى — كما رأينا وكما سنرى أيضا .

واذا كان البعد الاجتماعى — أو المجتمعى — يلعب دوره فى قضية (تشكيل) الانسان تلك ، فان الملاحظ — كما سنرى فى الفصل التالى ، عن الأصـول الثقافية للتربيـة الاسلامية — ان هذا البعد الاجتماعى / المجتمعى ، لا يتم تحديده ، بمعزل عن هـذه الطبيعة البشرية أيضا .

الملكات الانســانية :

.للدراسة فقط ، قسم العلماء المهتمون بالانسان وقضاياه اليوم ، الانسان ، الى مجموعة من الملكات او القوى أو المواهب ، سواء فى ذلك علماء الطب ، وعلماء التشريح ، وعلماء البيولوجى ، وعلماء النفس — بمدارسهم المختلفـة ، ولكنهم يقســمونه — حين يقسمونه — لمجرد دراسته فقط ، وان أخطأ بعضهم ، (فتعصب) للمنطقة التى يدرسها من الانسان ، تعصبا « الغى » أو كاد أن يلغى ، ما عداها ، بشـكل يدعو الى السخرية

احيانا » (٩٣) ، قبل أن يتدارك العلماء المحدثون الخطأ ، فيلموا « شتات الانسان من جديد ، ليدرسوه مجمعا — بعد أن فرقوه — تحت عنوان (الشخصية) » (٩٤) .

والاسلام — حين يتعامل مع الانسان — انما يتعامل معه — منذ البداية — ككل ، لا كأجـــزاء .

ويعبر القرآن الكريم عن هذا الانسان تعبيرات مختلفة ، كل منها فى مقام .

فاذا ذكر القرآن الكريم لفظ (الانس) ، للتعبير عن الانسان ، كان نظـــرته الى الانسان هنا ، بوصفه (نوعا) من أنواع المخلوقات القابلة (لغواية) الشيطان ، ولذلك قلما يرد لفظ (الانس) هنا ، الا مقترنا (بالجن) ، بوصف (طبيعة) كل منهما قريبة من طبيعة الآخر ، من حيث القدرة على (الاختيار) ، والتمييز بين الخير والشر ، حيث يقول سبحانه مثلا :

— « ويوم يحشرهم جميعا : يا معشر الجن قد استكثرتم من الانس ، وقال أولياؤهم من الانس : ربنا استمتع بعضنا ببعض ، وبلغنا اجلنا الذى أجلت لنا ، قال : النـــار مثواكم خالدين فيها ، الا ما شاء الله ، ان ربك حكيم عليم . وكذلك نولى بعض الظالمين بعضا بما كانوا يكسبون . يا معشر الجن والانس ، ألم يأتكم رسل منكم ، يقصون عليكم آياتى ، وينذرونكم لقاء يومكم هذا ؟ قالوا : شهدنا على أنفسنا ، وغرتهم الحياة الدنيا ، وشهدوا على انفسهم انهم كانوا كافرين » (٩٥) .

— « ولقد ذرأنا لجهنم كثيرا من الجن والانس ، لهم قلوب لا يفقهون بها ، ولهم أعين لا يبصرون بها ، ولهم آذان لا يسمعون بها ، أولئك كالأنعام بل هم أضل ، أولئك هم الغافلون » (٩٦) .

— « وما خلقت الجن والانس الا ليعبدون » (٩٧) .

واذا ذكر القرآن الكريم لفظ (الانسان) للتعبير عن هذا الانسان ، فانه يشـــير — عادة — الى الانسان بكل ما ركب فيه من مواهب وملكات ، تنزع به الى الخير مرة ، والى الشر مرة أخرى ، بحسب موقف الإنسان من الشيطان ، ولذلك يستخدم اللفظ — ربما — اشارة الى الانسان — الأول — آدم — بكل ما ركب فيه من نقاط قوة ونقاط

ضعف ، أشرنا اليها عند حديثنا عن (الطبيعة الانسانية) فيما سبق (٩٨) ، من مثل قوله سبحانه :

— « ولقد خلقنا الانسان من صلصال من حمأ مسنون » (٩٩) .

— « ويدعو الانسان بالشر دعاءه بالخير ، وكان الانسان عجولا . وجعلنا الليل والنهار آيتين ، فمحونا آية الليل ، وجعلنا آية النهار مبصرة ، لتبتغوا فضلا من ربكم ، ولتعلموا عدد السنين والحساب ، وكل شيء فصلناه تفصيلا . وكل انسان ألزمناه طائره في عنقه ، ونخرج له يوم القيامة كتابا يلقاه منشورا : اقرأ كتابك ، كفى بنفسك اليوم عليك حسيبا » (١٠٠) .

وطالما كان (اللفظ) تذكيرا بخلق الانسان الأول ، فان فيه ايماء بعصمة الانسان مع الشيطان ، ولذلك يرددها القرآن كثيرا :

— « قال : يا بني ، لا تقصص رؤياك على أخوتك ، فيكيدوا لك كيدا ، ان الشيطان للانسان عدو مبين » (١٠١) .

— « وقل لعبادي يقولوا التي هي أحسن ، ان الشيطان ينزغ بينهم ، ان الشيطان كان للانسان عدوا مبينا » (١٠٢) .

— « ويوم يعض الظالم على يديه يقول : يا ليتني اتخذت مع الرسول سبيلا . يا ويلتي ، ليتني لم اتخذ فلانا خليلا . لقد أضلني عن الذكر بعد اذ جاءني . وكان الشيطان للانسان خذولا » (١٠٣) .

وما دام لفظ الانسان يذكر — اذا ذكر — ليشير الى الانسان الأول ، وموقفه من الشيطان ، فان القرآن الكريم يذكر دوما (بضعف) الانسان أمام الشيطان ، فيقول سبحانه مثلا :

— « يريد الله أن يخفف عنكم ، وخلق الانسان ضعيفا » (١٠٤) .

— « ولئن أذقنا الانسان منا رحمة ، ثم نزعناها منه ، انه ليئوس كفور » (١٠٥) .

— « .. وان تعدوا نعمة الله لا تحصوها ، ان الانسان لظلوم كفار » (١٠٦) .

— « قتل الانسان ، ما أكفره » (١٠٧) .

أما اللفظ الذى يميل القرآن الكريم الى استخدامه للدلالة على الانسان عموما فى مختلف حـــالاته ، فهو لفظ (النفس) ، مـــرادفا للفظ (الشخصية) Character أو (الذات الانسانية) ، فى استخداماتنا المعاصرة ، حيث يقول سبحانة مثلا :

— « ونفس وما سواها . فألهمها فجورها وتقواها . قد أفلح من زكاها • وقد خاب من دساها » (١٠٨) •

— « من أجل ذلك كتبنا على بنى اسرائيل أنه من قتل نفسا بغير نفس أو فساد فى الأرض ، فكأنما قتل الناس جميعا ، ومن أحياها فكأنما أحيا الناس جميعا ، ولقـــد جاءتهم رسلنا بالبينات ، ثم ان كثيرا منهم بعد ذلك فى الأرض لمسرفون » (١٠٩) .

وقد أحسن القرآن الكريم تلخيص (حياة) هذا الانسان ، حين قال سبحانه :

— « ولقد خلقنا الانسان من سلالة من طين • ثم جعلناه نطفة فى قرار مكين . ثم خلقنا النطفة علقة ، فخلقنا العلقة مضغة ، فخلقنا المضغة عظاما ، فكسونا العظام لحما، ثم انشأناه خلقا آخر ، فتبارك الله أحسن الخالقين . ثم انكم بعد ذلك لميتون • ثم انكم يوم القيامة تبعثون » (١١٠) .

واذا كانت الآيات السابقة تركز على (حياة) الانسان قبل أن يولد ، فان الآيـــة التالية تستعرض هذه الحياة بشكل آخر ، تقيم فيه توازنا بين حياته قبل الميلاد ، وحياته الدنيا ، مغطية مساحة أكبر من حياته :

— « هو الذى خلقكم من تراب ، ثم من نطفة ، ثم من علقة ، ثم يخرجكم طفلا ، ثم لتبلغوا أشدكم ، ثم لتكونوا شيوخا ، ومنكم من يتوفى من قبل ، ولتبلغوا أجلا مسمى ، ولعلكم تعقلون » (١١١) .

والانسان يمر فى تطوره من مرحلة من مراحل حياته الى المرحلة التى تليها ، مزودا بمجموعة من الملكات والمواهب والامكانيات هى هبة الله له ، وعلى أساسها يكون حسابه يوم القيامة ، اذ « تطبع الفردية جميع أجزاء الجسم المركبة ، فهى موجودة فى العمليات الفسيولوجية ، كما هى موجودة فى التركيب الكيميائى للاخلاط والخلايا . ولهذا فان كل شخص يتفاعل بطريقته الخاصـــة مع أحداث العالم الخارجى » ، « ويحمـــل الزمن الفسيولوجى أيضا طابع فرديتنا ، فقيمته ، كما نعلم ، ليست واحدة لكل انسان ، علاوة على ذلك ، فانه لا يظل ثابتا ابان مجرى حياتنا » .

« ولوحدانية الانسان أصل مزدوج ، فهى تأتى فى وقت واحـــــد ، من تركيب البويضة التى ينشأ منها ، وكذا من تطوره ونموه ، ومن تاريخه » (١١٢) .

ولذلك كان عدل الله يفرض ، أن يحاسب كل انسان ، على حسب امكانياته وهبات الله له وظروف حياته ، حيث يقول سبحانه ، ليشمل عدله سبحانه الانسان وغـــير الانسان أيضا :

ـ « ان كل من فى السموات والأرض الا آتى الرحمن عبدا . لقد أحصاهم وعدهم عدا . وكلهم آتيه يوم القيامة فردا » (١١٣) .

واذا كانت حياة الانسان تبدأ « بخلية واحدة ، تنشأ من اتحاد حيوان منوى من الأب ، ببويضة من الأم ، وهذه الخلية تنقسم ، وتواصل الانقسام ، حتى يكون الجسم البشرى » (١١٤) ، الذى تبدأ خلاياه فى التمايز منذ الشهر الأول ، حيث « يصبح بعضها خلايا عصبية ، وبعضها خلايا عظمية ، وبعضها خلايا عضلية » (١١٥) ، وهـــكذا ، فان الانسان لا يصل الى مرحلة (النضج) ، أو مرحلة (التكليف) ، الا وتكون شخصيته ـ أو ذاته ـ أو نفسه ، قد اكتملت جوانب نموها ، بحيث تكون قادرة على أن تقوم بمهام الاستخلاف ، وبالتالى تكون أهلا لأن تحاسب على ما تقوم به من أعمال .

والانسان المكلف تتعدد مواهبه وملكاته ، بدءا من جسده ، الذى يأمر الاســـلام باشباع حاجاته ـ كل هذه الحاجات ، مع تنظيمه لهذا الاشباع ، ويعتبر هذا الاشـــباع (حق الجسد) (١١٦) على الانسان ، على نحو ما رأينا فى حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم ، عند حديثنا عن (القيم التربوية) فى الفصل الثانى (١١٧) ، وعلى نحو ما سنرى فيمـــا بعــــد .

ومع الجســـد ، يأتى العقل ، وتأتى الروح ، وعنها ـ مكتملة ـ تصـــدر مختلف (القــــــــــدرات) .

وتتكامل هذه (الملكات) فى حياة الانسان ، مؤثرا بعضها فى بعضها الآخر ، فالعلاقة قوية « بين التطور الجسمى والتطور العقلى » (١١٨) على ســبيل المثال ، حيث « يؤثر الجسم فى الحياة العقلية ، عن طريق الفعل المباشر للدم ، فالتغيرات الطـارئة على حالة

ما يصل الى المخ من الدم،أو ما يحمله الدم من مركبات ، تصل اليه من طريق الادوية »، « أو المكيفات » ، « أو المركبات التى تفرز فى الدم مباشرة بواسطة الغدد » ، « كلهـا تؤثر فى الحالة العقلية للفرد ، تأثيرا واضحا معروفا » (١١٩) .

وحتى النشاط الجنسى ، الذى يعتبر فى الفكر الدينى اليهودى / المسيحى مثلا ، سببا من أسباب خروج آدم من الجنة ، وبالتالى شرا يجب مقاومته ، يعتبره الاسلام حاجة لا بد من اشباعها ، ولكنه ينظم هذا الاشباع ، حتى يكون حلالا ، يثاب عليه الانسان .

ويتم تنظيم هذا النشاط من خلال الزواج ، الذى سهلت كل فرصه وأسبابه فى الاسلام ، وكان على المجتمع أن يساعد من أراده :

ـ « ثلاث حق على الله عونهم » ، منهم « الناكح الذى يريد العفاف » (١٢٠) .

ويكون منطقيا ـ بعد تيسير أسباب الزواج ـ الأمر بالعفة والتصون والنظافة ، للرجال والنساء جميعـا :

ـ « قل للمؤمنين يغضوا من أبصارهم ، ويحفظوا فروجهم ، ذلك أزكى لهم ، ان الله خبير بما يصنعون . وقل للمؤمنات يغضضن من أبصارهن ، ويحفظن فروجهن ، ولا يبدين زينتهن الا ما ظهر منها ، وليضربن بخمرهن على جيوبهن ، ولا يبدين زينتهن الا لبعولتهن ، أو آبائهن ، أو آباء بعولتهن .. » (١٢١) .

والانسان مأمور بعد هذا الزواج ـ ورغم هذا التصون ـ أن يمارس نشـاطه الجنسى كيف شاء ، فى حدود ما نظم الله سبحانه وأمر :

ـ « ويسألونك عن المحيض . قل : هو أذى ، فاعتزلوا النسـاء فى المحيض ، ولا تقربوهن حتى يطهرن ، فاذا تطهرن فأتوهن من حيث امركم الله ، ان الله يحب التوابين ويحب المتطهرين . نساؤكم حرث لكم ، فأتوا حرثكم انى شئتم ، وقدموا لأنفسـكم ، واتقوا الله واعلموا أنكم ملاقوه ، وبشر المؤمنين » (١٢٢) .

وفى اطار هذا التنظيم الاسلامى للعملية ، يقضى الانسان حاجته ، ويشبع رغبته ، ويحصل على ثواب من ربه ـ أو على حد تعبير الرسول صلى الله عليه وسلم :

ـ « وفى بضع أحدكم صدقة • قالوا : يا رسول الله ، ايأتى أحدنا شهوته ، ويكون له فيها أجـر ؟ قال : أرايتم لو وضعها فى حرام ، أكان عليـه وزر ؟ قالوا : نعم ، قال : كذلك ، اذا وضعها فى الحلال ، كان له أجر » (١٢٣) •

والعجيب أن هذا النشاط الجنسى ، الذى يدعو اليه الاسلام ، وينظمه ، على صلة قوية بذكاء الانسان ، وقدراته العقلية ، فان « للخصية ، أكثر من أى غدة اخرى ، تأثيرا عميقا على قوة العقل وصفته » ، « ويبدو أن العقل يحتاج الى وجود غدد جنسية حسنة النمو ، وكبت مؤقت للشهوة الجنسية ، حتى يستطيع أن يبلغ منتهى قوته « (١٢٤) ـ على حد تعبير الدكتور الكسيس كاريل •

بل أن هذا النشاط الجنسى ، لا يزيد من النشاط العقلى وحده، بل ومن النشاط الروحى أيضا ، « فللغدد الجنسية وظائف اخرى ، غير دفع الانسان لاثبات عمل ، من شأنه حفظ الجنس ، فهى تزيد أيضا من قوة النشاط الفسيولوجى والعقلى والروحى .. فليس هناك خصى أصبح فيلسوفا عظيما ، او عالما خطير الشـأن ، أو حتى مجـرما عاتيـا » (١٢٥) .

والذات الانسانية ، أو النفس ، هى مجموع هذه القوى والملكات والمواهب ، التى وهبها الله للانسان ، ليستغلها ، ويشكر الله عليها ، لا ليعطلها ، و (لتتكامل) فى حياته ، ومن هنا كانت نظرة الاسلام « الى الانسان كوحدة غير مجزاة » (١٣٦) ، وكان أمـره باشباع مختلف حاجاته ، بل وتنظيمه لهذا الاشباع ، كما راينا عند الحديث عن الاشباع الجنسى فيما سبق ، حتى أن « القرآن الكريم ينهى عن تحريم المبـاح ، كما ينهى عن اباحة المحـرم » (١٣٧) .

وهذه النفس ، أو « (الذات الانسانية) » ، هى « جملة هذه القوى ، من النفس والعقل والروح » ، « تدل كل قوة منها على (الذات الانسانية) ، فى حالة من حالاتها ، ولا تتعدد (الذات) الانسانية ، باية صورة من صور التعدد ، لأنها ذات نفس ، أو ذات روح ، أو ذات عقل ، فانما هى انسان واحد ، فى جميع هذه الحالات » •

و « الذات الانسانية أعم من النفس ، ومن العقـل ، ومن الروح ، حين تذكر كل منها على حدة » ، « فالانسان يعلو على نفسه بعقله، ويعلو على عقله بروحه ، فيتصل من

جانب النفس بقوى الغرائز الحيوانية ، ودوافع الحياة الجسـدية ، ويتصل من جانب الروح بعالم البقاء وسر الوجود الدائم ، وعلمه عند الله »، (١٢٨) .

وكل ما يفعله الاسلام — بتربيته — مع الانسان ، أنه (ينظم) اشباعه لحاجاته — مختلف حاجاته ، ويمكنه من حسن استغلال مختلف مواهبه وملكاته ، استغلالا يعود به بالخير على نفسه وعلى مجتمعه ، ويسمو به على شيطانه ، ويقهر به هذا الشيطان ، بقدر ما يقترب به الى الله سبحانه — فطريق السمو والارتفاع ، هو هو الطريق الى الله سبحانه ، أى ان التربية الاسلامية توجه النمو الانسانى ، بحيث يكون الانسان ، وقد صار الاسلام بأوامره ونواهيه ، ونظرته الى الناس والأشياء ، هو (خلق) الانسان المسلم ، اى طبعه وسجيته ، فقد جاء الاسلام أساسا ، لتتم به مكارم الأخلاق ، أو على حد تعبير الرسـول صلى الله عليه وسلم :

— « أنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق » (١٢٩) .

ومكارم الأخلاق لا تصدر الا عن (نفس صحيحة) ، على حد تعبير المرحـوم عباس محمود العقاد ، « فالنفس الصحيحة تصدر عنها أخلاق صحيحة ، والجسد الصحيح يصدر عنه عمل صحيح » ، و « القوى الذى يفعل ما يشاء ، ليس بصحيح ، لأن النفس الصحيحة ، لا تنطلق كما تنطلق الآلة ، التى تملؤها قوة البخار ، فتصدم وتهشم ، وتخبط خبط عشواء ، حيث تحملها قوتها العمياء . .

لا صحة بغير ضابط » ، « وكل ضابط معناه القدرة على الامتنـاع ، ورد النفس عن بعض ما تشاء ، وليس معناه القدرة على العمل فحسب » .

و « مصدر الأخلاق الجميلة ، هو (عزم الأمور) ، كما سماه القرآن الكريم » (١٣٠) .

و (الانسان الصالح) ، الذى رأيناه هدف التربية الاسلامية ، فى الفصـل الثانى (١٣١) ، هو ذلك الانسان ، الذى يتوفر له (عزم الأمور) هذا .

وهو انسان ، كغيره من الناس ، له من الملكات والمواهب والامكانيات ، ما لغيره ، وربما زادت ملكة من ملكات نفسه عن غيره ، وربما قلت كفاءة ملكة من ملكات نفسـه عن نظيرها لدى غيره ، ولكنه يتميز عن غيره جميعا ، ممن لم يؤتوا (عزم الأمور) من بنى آدم ، بأن الله قد آتاه (الحكمة) ، التى توجه بها هذه الملكات جميعـا ، الوجهة التى

يتحقق له بها خير الدنيا والآخرة ، حيث تجنبه هذه الحكمة طريق الشيطان ومزالقه ، فيكون جديرا بذلك التكريم الذى كرمه به ربه ، يوم خلقه واستخلفه :

ـ « الشيطان يعدكم الفقر ، ويأمركم بالفحشاء ، والله يعدكم مغفرة منه وفضلا ، والله واسع عليم . يؤتى الحكمة من يشاء ، ومن يؤت الحكمة فقد أوتى خيرا كثيرا ، وما يذكر الا أولو الألباب » (١٣٢) .

اليــــوم الآخـــــر :

فى الوقت الذى نرى الحياة الدنيا فيه هى مبتدأ تفكير غير المسلم ومنتهاه على وجه العموم ، فاننا نجد الحياة الآخرة ، هى هدف الأهداف فى تفكير المسلم وضميره ، وبدون الايمان باليوم الآخر ، لا يكون المسلم مسلما على الاطلاق ، حتى أن رسول الله صلى الله عليه وسلم ، ينصح عبد الله بن عمر رضى الله عنهما قائلا : « كن فى الدنيا كأنك غريب ، أو عابر سبيل » وكان ابن عمر يقول : « اذا أمسيت فلا تنتظر الصباح ، واذا أصبحت فلا تنتظر المساء ، خذ من صحتك لمرضك ، ومن حياتك لموتك » (١٣٣) .

والآخرة هدف الأهداف بالنسبة للانسان المسلم ، لأن الانسان يحقق فى هـــذا اليوم أمنية أمانيه ، وهى لقاء الله سبحانه ، و « من أحب لقاء الله ، أحب الله لقاءه ، ومن كره لقاء الله ، كره الله لقاءه » (١٣٤) ، على حد تعبير الرسول صلى الله عليه وسلم .

وقد رأينا عند حديثنا عن (خلق الانسان) فى مطلع هـــذا الفصل ، أن آدم كان يعيش فى الجنة ، مع سائر الملائكة المقربين ، حتى كان استخلافه ، ورفض ابليس السجود له ، وهبوطه الى الأرض ، لتتوقف عودته الى الجنة مرة ثانية ، على عمله فى الحيـــاة الدنيـــــا (١٣٥) .

ويكاد اليوم الآخر أن يكون (عميقا) فى فطرة الانسان ، عمق حياته ذاتها ، وتشبثه بهذه الحياة ، لأنه متصل بفكرة (الخلود) ، التى يحرص عليها الانسان حرصا ، ولذلك « حاولت البشرية قبل عصر الأديان ، أن تقاوم فكرة العدم ، وكأنها ادركت بفطرتها أن كل مغريات الوجود ، لا تكفى لحماية الانسان ، من رفض حياة تنتهى بهذا المصـــير الرهيب » ، لأنها « مأساة تدعو الى القنوط ، وتخنق فى الأحياء منا ارادة الحياة » (١٣٦) ،

التى بدونها لا تكون حضارة : لأن الحضارة هى « النقطة الواحدة ، التى يسمو عندها الانسان بنفسه ، فوق قوى الطبيعة ، ويصبح هو نفسه خالقا » (١٣٧) .

واليوم الآخر يبدأ بالموت ، بما يحمله هذا المـوت من (رعب) ، يعتبره أشبنغلر « اشبه بنغم سرى ، لا تستطيع كل أذن ان تدركه ، لكنه ينساب مع هذا ، من خلال شكل لغة كل عمل فنى اصيل،ومن كل فلسفة باطنية ، ومن كل عمل هام خطير » (١٣٨).

والموت — فى الوقت ذاته — يعتبر تحديا للانسان ، الراغب بطبعه فى الخلود ، ومن ثم فهو « (واحد) من تحديات كثيرة ، فى عالم الانسان ، من اجل أن تبعث فيه التوتر الدائم ، والطموح الأبدى ، للتغلب والتفوق والانتصار ، وتمنعه من ان يسلم نفسه للكسل والتراخى والاتكالية ، التى تقف على النقيض تماما ، مما يتطلبه التاريخ البشرى ، من حركة وفاعلية ، وردود مستمرة ، على التحديات القائمة » (١٣٩) .

والرغبة فى الخلود ، ربما كان رد فعل ولده فى نفس الانسان ، ما كتبه الله عليه من موت ، بمجرد خروجه من الجنة ، فان « شخصية آدم فى القرآن ، لنموذج (للانسان) ، بكل مقوماته وخصائصه ، ومن اظهر تلك المقومات والخصائص ، ذلك الضعف البشرى الأكبر ، الذى يجمع كل نواحى الضعف الأخرى فيها ، وهو الضعف أمام الرغبـة فى الخلود . وقد لمس ابليس موضع الضعف هذا ، فاستجاب له آدم ، واستجابت له حواء : (قال : هل أدلك على شجرة الخلد ، وملك لا يبلى ؟) .

فالانسان الفانى حريص على الخلود أبدا ، فلما لم ينله كما مناه الشيطان ، ظل وسيظل يحاوله ، بمختلف الطرق ، بالنسل ، وبالذكر ، وبالخيال . فان لم ينفعه هذا كله ، نفعه الدين ، الذى يضمن له البعث مرة أخرى ، ويضمن له نوعا من الخـلود أيضـا » (١٤٠) .

وبالرغم من اصالة فكرة (الخلود) و (اليوم الآخر) فى ضمير الانسان منذ كان ، حتى أن الحضارات القديمة كلها تقريبا قد قامت حول تصورات كل قوم لهذا اليـوم الآخر ، فقد كان الملوك فى بابل مثلا « يشعرون بشدة حاجتهم الى غفـران الآلهة ، فشادوا لهم الهياكل » (١٤١) .

وكان المصريون يعدون لهذا اليوم كل عدة ، وعلى طريق هذا الاعداد ، كان بنـاء

الأهرام ، وتحنيط الجثث ، وكانت « أثبت العبادات وأعمقها وأقواها وأبقاها الى آخر العصور ، هي عبادة الموتى والأسلاف ، دون مراء ، فان عناية المصرى بتشييد القبور ، وتحنيط الجثث ، واحياء الذكريات ، لا تفوقها عناية شعب من الشعوب » (١٤٢) ، وقد « كانوا يعتقدون أن البعث للجسد والروح معا » (١٤٣) ، وبذلك تهيأت « لانسان وادى النيل ، قدرته المبدعة ، على بناء الحضارة البشرية الأولى » (١٤٤) — رغم ذلك، فان الفكر الدينى اليهودى ، يكاد ان يخلو تماما من هذه الفكرة ، حيث لا نجد « فى العهد القديم — كتاب اليهود الأول » أى « ذكر للعالم الآخر بتاتا . ومن السياق كله ، نفهم أن الجزاء على الشر ، كان يتحقق فى الدنيا ، بالقياس الى الأفراد والى الجماعات ، فاله بنى اسرائيل ، لم يكن يغفل عن أخذ المسىء منهم باساءته ، فردا كان منهم، أو جيلا من أجيالهم » (١٤٥) .

وليس ذلك عجيبا على اليهود ، الذين نجد قصتهم — عبر التاريخ — « من القصص التى تبعث على الاشمئزاز والتقزز والنفور » ، بوصفهم « (مسخا) من الآدميين ، يعتنقون دينا ، هو (مسخ) من الأديان » (١٤٦) .

وكان مفروضا أن تأتى المسيحية — المصححة لمسار اليهودية المنحرف — فاذا بها تصحح هذا المسار ، من خلال اعلان الحرب على الجسد وشهواته ، كما سبق فى مناسبات كثيرة ، واعدة المستجيبين لها ، بدخول (ملكوت السموات) ، ومتوعدة غير المستجيبين بعدم دخوله — أما شكل هذا (الملكوت) ، فلا نجد تحديدا لشكله — يغرى بالعمل من أجله ، وأقصى ما نقرؤه عنه فى الأناجيل ، قول متى :

— « اذا أردت أن تكون كاملا ، فاذهب وبع أملاكك وأعط الفقراء ، فيكون لك كنز فى السماء ، وتعال اتبعنى » .

— « الحق أقول لكم : انه يعسر أن يدخل غنى الى ملكوت السموات . وأقول لكم أيضا : ان مرور جمل من ثقب ابرة ، أيسر من أن يدخل غنى الى ملكوت الله » (١٤٧) .

ثم يأتى فلاسفة المسيحية ، ليزيدوا هذا الأمر الغامض بطبعه غموضا ، حيث يقولون : « لقد نسب الرب يسوع الى ذاته ، انه هو بذاته سيقيم الموتى فى اليوم الآخر ، وانه سيتولى المؤمنين به ، والعاملين مسرته ، بأن يقيمهم بنفسه الى حياة أبدية سعيدة، ليحيوا معه الى الأبد ، فى سعادة كاملة ، لا نهائية » (١٤٨) .

ومع هذا النقص المخل ، فى الفكر الدينى السماوى المحرف ، كان لا بد أن يصحح الاسلام المسار ، بطريقة تحقق للانسان مطلبه ، فى الخلود الذى ينشده ، دون أن يفصل هذا اليوم — الآخر ، عن حياته الدنيوية التى يحياها :

— « من كان يريد العاجلة عجلنا له فيها ما نشاء لمن نريد ، ثم جعلنـــا له جهنم ، يصلاها مذموما مدحورا . ومن أراد الآخرة وسعى لها سعيها وهو مؤمن ، فأولئك كان سعيهم مشكورا . كلا نمد هؤلاء وهؤلاء من عطاء ربك ، وما كان عطاء ربك محظورا . أنظر كيف فضلنا بعضهم على بعض ، وللآخرة اكبر درجات وأكبر تفضيلا . لا تجعل مع الله الها آخر ، فتقعد مذموما مخذولا » (١٤٩) .

والشخصية الانسانية ، أو الذات الانسانية ، أو (النفس) ، التى يدفع بها الى الحياة ، مؤهلة بمجموعة من (الملكات) ، تغادر هذه الحياة بكل ملكاتها — فهذه هى سنة الحياة ، كما يراها كل الأحياء :

— « وما جعلنا لبشر من قبلك الخلد ، أفئن مت فهم الخالدون ؟ كل نفس ذائقـــة الموت ، ونبلوكم بالشر والخير فتنة ، والينا ترجعون » (١٥٠) .

ثم تعود هذه النفس ، فتعود الى هذه الحياة يوم البعث — يوم الحساب — يوم الحشر الأكبر ، ببساطة مجيئها الى هذه الحياة :

— « ما خلقكم ولا بعثكم ، الا كنفس واحدة » (١٥١) .

— « أن يوم الفصل كان ميقاتا . يوم ينفخ فى الصور فتأتون أفواجا » (١٥٢) .

— « ونفخ فى الصور ، فاذا هم من الأجداث الى ربهم ينسلون ..... ان كانت الا صيحة واحدة ، فاذا هم جميع لدينا محضرون » (١٥٣) .

— « وجاءت سكرة الموت بالحق ، ذلك ما كنت منه تحيد . ونفخ فى الصور ، ذلك يوم الوعيـــــد » (١٥٤) .

وليس يوم الوعيد هذا يوما معزولا عن حياة الانسان الدنيوية ، بل هو (ثمرة) هذه الحيـــاة ومحصلتها :

— « فاذا نفخ فى الصور ، فلا أنساب بينهم يومئـــذ ولا يتساءلون . فمن ثقلت موازينه فأولئك هم المفلحون . ومن خفت موازينه فأولئك الذين خسروا أنفسهم فى جهنم

خالدون . تلفح وجوههم النار ، وهم فيها كالحون . ألم تكن آياتي تتلى عليكم ، فكنتم بها تكذبون ؟ قالوا : ربنا غلبت علينا شقوتنا ، وكنا قوما ضـــالين . ربنا أخرجنا منها ، فإن عدنا فانا ظالمون . قال : اخسئوا فيها ولا تكلمون . انه كان فريق من عبادي يقولون : ربنا آمنا فاغفر لنا وارحمنا وأنت خير الراحمين . فاتخذتموهم سخريا حتى أنسـوكم ذكرى ، وكنتم منهم تضحكون . انى جزيتهم اليوم بما صبروا انهم هم الفائزون » (١٥٥) .

ومن ثم فان قيمة اليوم الآخر فى حياة الانسان المسلم ، قيمة دنيوية خالصة ، على عكس ما يفهم الكثيرون ، جهلا بالاسلام ، أو عجزاً عن مواجهة متطلباته الدنيـــوية ، ومسئوليات الاستخلاف فيه ، فيفهمون التدين هجرا للدنيا ، بينما هو انغماس فيها ، ومشاركة ايجابية فى أحداثها ، للمساهمة فى صنع هذه الأحداث ، بما يحقق (الوجود) الاسلامى . ولعل هذا هو معنى قوله صلى الله عليه وسلم :

— « عجبا لأمر المؤمن ، ان أمره كله خير ، وليس ذلك لأحد الا المؤمن ، ان أصابته سراء شكر ، فكان خيرا ، وان أصابته ضراء صبر ، فكان خيرا » (١٥٦) .

او معنى قـــوله :

— « على كل مسلم صدقة ، قالوا : فان لم يجد ؟ قال : فيعمل بيديه ، فينفع نفسه ويتصدق ، قالوا : فان لم يستطع ؟ قال : فيعين ذا الحاجة الملهوف ، قالوا : فان لم يفعل ؟ قال : فيأمر بالخير أو قال بالمعروف ، قالوا : فان لم يفعل ؟ قال : فيمسك عن الشر ، فانه له صـــدقة » (١٥٧) .

أو معنى قوله :

— « ما من مسلم غرس غرسا، فأكل منه انسان أو دابة، الا كان له صدقة » (١٥٨) .

فالمهم أن يكون الانسان المسلم يعيش حياته — بالفعل — مسلما ، يأتمر — فى تعامله مع الناس والأشياء — بما أمر الله به ، وينتهى عما نهاه الله عنه ، وأن يكون ايجابيـــا فى حياته ، لا سلبيا فى هذه الحياة ، لأنه سيخرج من هذه الحياة ، لا يصاحبه فى خروجه منها الا عمله — أو على حد تعبير الرسول صلى الله عليه وسلم :

— « يتبع المرء ثلاثة ، فيرجع اثنان ويبقى معه واحد — يتبعه أهله وماله وعمله ، فيرجع أهله وماله ، ويبقى عمله » (١٥٩) .

وبهذا المنطق الاسلامى ، يكون اليوم الآخر ، بما فيه من حساب ، وبما فيه من جنة ونار ، لا يعيش بمعزل عن الانسان فى حياته الدنيا — بل ان بمقدور كل انسان أن يهيىء لنفسه ما يريد لها من حياة ، فى هذا اليوم الآخر — أو على حد تعبير الرسول صلى الله عليه وسلم :

— « الجنة أقرب الى أحدكم عن شراك نعله ، والنار مثل ذلك » (١٦٠) .

وعلى ذلك ، فليس المطلوب فى التربية الاسلامية،تخويف الناس من (اليوم الآخر)، بل على العكس تحبيبهم فيه ، وتعويدهم منذ الصغر على (العادات) ، التى يأمر بها الاسلام ، فالصبى « اذا بلغ سن التمييز ، فينبغى ألا يسامح فى ترك الطهارة والصلاة ، ويؤمر بالصوم فى بعض أيام رمضان ، ويعلم كل ما يحتاج اليه من حدود الشرع » (١٦١) ، ويجب على ولى الأمر « أن يؤدبه ويهذبه ويعلمه محاسن الأخلاق ويحفظه من القرناء السوء » (١٦٢) ، وذلك حتى تكون هذه (الأخلاق الاسلامية) ، (عادة) و (شأنا) ، « ليسكنوا اليها ، ويألفوها ، فتخف عليهم اذا انتهوا الى وجوبها عليهم . وهم لا بد اذا علموهم الصلاة ، أن يعلموهم من القرآن ما يقرءونه فيها ، وقد مضى أمر المسلمين أنهم يعلمون أولادهم القرآن ، ويأتون بالمعلمين ، ويجتهدون فى ذلك ، وهذا مما لا يمتنع منه والد ، وهو يجد سبيلا » (١٦٣) .

فاذا بلغ الصبى سن التمييز ، كان قد تعود العادات الاسلامية،وكانت حركة الحياة فى المجتمع الاسلامى ، ونظام الحياة فى هذا المجتمع ، مما يوفر البيئة الطيبة ، التى يراعى فيها تقوى الله ، وفتح الباب أمام كل انسان ليعمر الأرض ، ويحقق استخلافه فيها ، على نحو ما رأينا عند حديثنا عن القيم فى الفصل الثانى (١٦٤) .

ويظل اليوم الآخر ، يلاحق الانسان المسلم ، فى حياته اليومية ، خاصة من خلال (العبادات) المفروضة ، التى « تمتاز عن عبادات الأديان السابقة الأخرى ، بأنها (رياضات) روحية مقصودة ، يستصفى بها المسلم نفسه وروحه ، ويخلصها من الأدران التى يمكن أن تعلق بها بفعل الشيطان فى النفس الانسانية ، حتى يكون الانسان جديرا بذلك التكريم الذى كرمه به ربه ، يوم استخلفه دون غيره من خلق الله الكثير ، بما فى ذلك الملائكة المقربون انفسهم » (١٦٥) .

ويسبق الصلاة — على سبيل المثال — التطهر ، وهو تطهير للجسد ، ولكن « طهارة الجسد » ، « تعنى طهارة النفس والثياب والمكان » (١٦٦) جميعا ، مما لا بد أن يؤدى فى النهاية الى (استخلاص) النفس من كل شر — أو على حد التعبير القرآنى المحكم :

« .. أن الصلاة تنهى عن الفحشـــــاء والمنكر ، ولذكر الله أكبر ، والله يعـــلم ما تصنعـــون » (١٦٧) .

وفى الصلاة ، التى هى صلة بين العبد وربه ، كتلك الصلة التى يتمناها المؤمن يوم الحشر الأكبر / يوم القيامة — يشهد المسلم ربه على « تقواه ، ويستعينه على اداء واجب الحياة ، ويستمد منه هدايته ، ويســتلهم توفيقه ، لادراك سر الكون ، وســـنته ونظامه » (١٦٨) — على حد تعبير المرحوم الدكتور محمد حسين هيكل .

ولا يقتصر الأمر هنا على الصلاة ، فلكل عبادة فى الاسلام وظيفة تربوية تؤديها ، وهدف تربوى تحققه ، وتذكر الانسان المسلم باليوم الآخر / يوم الحساب ، وتتعاون مع هذا اليوم — الآخر — فى تمكين الانسان المسلم من أن يقوم بدوره فى الحياة ، ويكـــون منتسبا — بحق — الى خير امة أخرجت للناس ، على حد التعبير القرآنى المحكم :

— « كنتم خير امة أخرجت للناس ، تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله ، ولو آمن اهل الكتاب لكان خيرا لهم ، منهم المؤمنون ، واكثرهم الفاسقون ».(١٦٩) .

هوامش الفصل الرابع

(١) ارجع الى ص ٢٩ من الكتاب .

(٢) ارجع الى ص ٢٨ من الكتاب .

(٣) العهد القديم : سفر التكوين ــ ١ : الاصحاح الأول : ١ ــ ٥ .

(٤) قرآن كريم : هود ــ ١١ : ٧ .

(٥) محمد صبيح : المعتدون اليهود ، من أيام (موسى) ، الى أيام (ديان) ــ مطبعة دار العالم العربى ــ القاهرة ــ ١٩٦٨ ، ص ٨ ، ٩ .

(٦) الشيخ رحمت الله الهندى (١٢٣٣ ــ ١٣٠٨ هـ) : اظهار الحق ــ تقديم وتحقيق وتعليق : الدكتور أحمد حجازى السقا ــ الجزء الأول ــ دار التراث العربى للطباعة والنشر ــ القاهرة ــ ١٩٧٨ ، ص ٢١٤ (هامش ١١) .

(٧) ابراهيم خليل أحمد : محمد ، فى التوراة والانجيل والقرآن ــ الطبعة الثالثة ــ مكتبة الوعي العربى ــ القاهرة ، ص ٥٤ .

(٨) ارجع الى ص ١٦١ ، ١٦٢ من الكتاب .

(٩) العهد القديم : سفر التكوين ــ ١ : الاصحاح الثانى : ١ ، ٢ .

(١٠) ونص الآية القرآنية (رقم ٨٢ من سورة يس رقم ٣٦ بالمصحف الشريف) ، هــــــــو :

ــ « انما أمره اذا أراد شيئا أن يقول له : كن ، فيكون » .

(١١) العهد القديم : سفر التكوين ــ ١ : الاصحاح الثانى : ٧ .

(١٢) قرآن كريم : الحجر ــ ١٥ : ٢٨ ، ٢٩ .

(١٣) قرآن كريم : السجدة ــ ٣٢ : ٦ ــ ٩ .

(١٤) قرآن كريم : ص ــ ٣٨ : ٧١ ، ٧٢ .

(١٥) ارجع الى ص ١٣٠ ، ١٣١ من الكتاب .

(١٦) عباس محمود العقاد : ما يقال عن الاسلام ــ دار الهلال ــ القاهرة ــ ١٩٧٠، ص ١٦١ .

(١٧) الدكتور رءوف عبيد : مطول الانسان ، روح لا جســـد ــ الجزء الأول (مرجع سابق) ، ص ١٨ (من مقدمة الطبعة الثالثة) .

(١٨) قرآن كريم : الزمر ــ ٣٩ : ٤٢ .

(١٩) قرآن كريم : الاسراء ــ ١٧ : ٨٥ .

(٢٠) العهد القديم : سفر التكوين ــ ١ : الاصحاح الثانى : ١٥ ــ ٢٣ .

(٢١) العهد القديم : سفر التكوين ــ ١ : الاصحاح الثالث : ١ ــ ١٧ .

(٢٢) قرآن كريم : البقرة ــ ٢ : ٣٣ ــ ٣٩ .

(٢٣) قرآن كريم : الأعراف ــ ٧ :٢٧ .

(٢٤) سيد قطب : فى ظلال القرآن ــ المجلد الثالث (الأجزاء : ٨ ــ ١١) ــ الطبعة الشرعية الرابعة ــ دار الشروق ــ ١٣٩٧ هـ ــ ١٩٧٧ م ، ص ١٢٧٦ ، ١٢٧٧ .

(٢٥) واضح أننا لا نقصد هنا اليهودية والمسيحية ، كما نزلتا من السماء ، بل نقصد بهما الدينين المحرفين ، بعد أن امتدت اليهما الأيدى البشرية ، متأثرة بالديانات الوثنية ، على نحو ما سنرى .

(٢٦) ارجع الى ص ١٥٥ ، ١٥٦ من الكتاب .

(٢٧) ارجع الى ص ١٥٤ ، ١٥٥ من الكتاب .

(٢٨) أسوالد أشبنغلر : تدهور الحضارة الغربية ــ الجزء الثالث (مرجع سابق)، ص ٣٤ .

(٢٩) أنور الجندى : المخططات التلمودية اليهودية الصهيونية ، فى غزو الفـــكر الاسلامى ــ الطبعة الثانية ــ دار الاعتصام ــ القاهرة ــ ١٣٩٧هـ ــ ١٩٧٧م، ص ١٧٥ .

(٣٠) محمد عبد الله السمان : مفتريات اليونسكو على الاسلام ــ الطبعة الأولى ــ المختار الاسلامى للطباعة والنشر والتوزيع ــ القاهرة ــ ١٩٧٦ ، ص ٢٧ .

(٣١) قرآن كريم : التوبة ــ ٩ : ٣٠ .

(٣٢) ارجع الى ص ١٥٥ من الكتاب .

(٣٣) العهد القديم : سفر الخروج ــ ٢ : الاصحاح الرابع والعشرون : ١٤ .

(٣٤) العهد القديم : سفر الخروج — الاصحاح العشرون : ٣ — ٥ .

(٣٥) سيجموند فرويد : موسى والتوحيد (اليهودية فى ضوء التحليل النفسى) — ترجمة الدكتور عبد المنعم الحفنى — الطبعة الثانية — مطبعة الدار المصرية ، للطباعة والنشر والتوزيع — القاهرة — ١٩٧٨ ، ص ١٢٧ .

(٣٦) المرجع السابق ، ص ١٢٨ ، ١٢٩ .

(٣٧) المرجع السابق ، ص ١٢٩ .

(٣٨) محمد مجدى مرجان : الله واحد أم ثالوث — دار النهضة العربية — القاهرة ، ص ٨٤ .

(٣٩) المرجع السابق ، ص ٧٨ ، ٧٩ ، وارجع — كذلك — الى :

— كتاب البراهين العقلية والعلمية ، فى صحة الديانة المسيحية — تأليف وجمع القائمقام ترتن ، من فرقة المهندسين — ترجمة حبيب أفندى سعيد — الطبعة الثانية — مطبعة النيل المسيحية بالمناخ بمصر — القاهرة — ١٩٢٥ ، ص ٤٥٧ .

— ابراهيم خليل أحمد : محمد فى التوراة والانجيل والقرآن (مرجع سابق) ، ص ١٢ (من تقديم المؤلف) .

(٤٠) محمد مجدى مرجان (مرجع سابق) ، ص ٨١ ، ٨٢ .

(٤١) كتاب البراهين العقلية والعلمية ، فى صحة الديانة المسيحية (مرجع سابق)، ص ٤٦١ (من الهامش) .

(٤٢) ابراهيم خليل أحمد (مرجع سابق) ، ص ٧٥ ، ٧٦ .

(٤٣) الشيخ رحمت الله الهندى (١٢٣٣ — ١٣٠٨ هـ) : اظهار الحق — الجزء الأول (مرجع سابق) ، ص ٢٠ .

(٤٤) دكتور محمود محمد مزروعة : دراسات فى النصرانية ، مع مقدمة فى دراسة الأديان — ١٩٧٩ ، ص ١٠٢ ، ١٠٣ .

(٤٥) المرجع السابق ، ص ٩٨ .

(٤٦) الامام العلامة ، شمس الدين ، محمد بن ابى بكر بن قيم الجوزية (المتوفى سنة ٧٥١) : كتاب هداية الحيارى ، فى أجوبة اليهود والنصارى — مؤسسة مكة ، للطباعة والاعلام — مكة المكرمة — ١٣٩٦ هـ ، ص ١٦٧ .

(٤٧) الأستاذ الشيخ محمد أبو زهرة : محاضرات فى النصرانية (تبحث فى الأدوار ، التى مرت بها عقائد النصارى ، وفى كتبهم ومجامعهم المقدسة وفرقهم) — الطبعة الرابعة — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٣٩٢ هـ — ١٩٧٢ م ، ص ١٤٤ ، ١٤٥ .

(٤٨) المرجع السابق ، ص ١٤٦ .

(٤٩) ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الأول ، من المجلد الرابع (١٢) (عصر الايمان) (مرجع سابق) ، ص ٣٩ .

(٥٠) أسوالد اشبنغلر : تدهور الحضارة الغربية — الجزء الثالث (مرجع سابق) ، ص ١١٢ .

(٥١) جورج سباين : تطور الفكر السياسى — الكتاب الثالث — ترجمة الدكتور راشد البراوى — تقديم الدكتور أحمد سويلم العمرى — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٩٧١ ، ص ٥١١ .

(٥٢) ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الثالث ، من المجلد الثالث (١١) (قيصر والمسيح ، أو الحضارة الرومانية) — ترجمة محمد بدران — الادارة الثقافية ، فى جامعة الدول العربية — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٥٥ ، ص ٢٧٠ .

(٥٣) البير كامى (مرجع سابق) ، ص ١٨٦ .

(٥٤) المرجع السابق ، ص ١٨٤ .

(٥٥) المرجع السابق ، ص ١٨٩ .

(٥٦) قرآن كريم : الأنعام — ٦ : ١٥٣ .

(٥٧) ارجع الى ص ١٥٣ ، ١٥٤ من الكتاب .

(٥٨) دكتور عبد الغنى عبود : العقيدة الاسلامية ، والأيديولوجيات المعاصرة (مرجع سابق) ، ص ٧١ .

(٥٩) ارجع الى ص ٨١ ، ٨٢ من الكتاب .

(٦٠) ارجع الى ص ١٥٧ من الكتاب .

(٦١) العهد القديم : سفر التكوين — ١ : الاصحاح الرابع ١ — ٩ .

(٦٢) قرآن كريم : المائدة — ٥ : ٢٧ — ٣٠ .

(٦٣) سيد قطب : في ظلال القرآن — المجلد الثاني (الأجزاء : ٥ — ٧) — الطبعة الشرعية الرابعة — دار الشروق — القاهرة — ١٣٩٧ هـ — ١٩٧٧ م ، ص ٨٧٤ .

(٦٤) قرآن كريم : الروم — ٣٠ : ٣٠ .

(٦٥) ارجع الى ص ١٦٥ من الكتاب .

(٦٦) ارجع الى ص ١٥٧ من الكتاب .

(٦٧) قرآن كريم : البقرة — ٢ : ٣٧ .

(٦٨) قرآن كريم : طه — ٢٠ : ١٢٠ — ١٢٢ .

(٦٩) ارجع الى ص ١٦٥ ، ١٦٦ من الكتاب .

(٧٠) قرآن كريم : المائدة — ٥ : ٣١ .

(٧١) قرآن كريم : المائدة — ٥ : ٣٢ .

(٧٢) الامام محمد أبو زهرة : تنظيم الاسلام للمجتمع — دار الفكر العربي — القاهرة — ١٩٧٥ ، ص ٢٢ ، ٢٣ .

(٧٣) العهد القديم : سفر التكوين — ١ : الاصحاح الرابع : ٢٥ .

(٧٤) العهد القديم : سفر التكوين — ١ : الاصحاح الخامس : ٢٩ .

(٧٥) العهد القديم : سفر التكوين — ١ : الاصحاح السادس : ٥ — ٨ .

(٧٦) ارجع الى ص ١٦٢ من الكتاب .

(٧٧) دكتور عبد الغني عبود : المسيح ، والمسيحية ، والاسلام (مرجع سابق) ، ص ٨٥ .

(٧٨) ارجع الى ص ٣٢ من الكتاب .

(٧٩) الأنبا غريغوريوس : أنت المسيح ، ابن الاله الحي — رقم (١٩) من (سلسلة المباحث اللاهوتية والعقائدية) — مطبعة دار العالم العربي — القاهرة — فبراير ١٩٧٥ ، ص ٥ .

(٨٠) المرجع السابق ، ص ١٦ .

(٨١) المرجع السابق ، ص ٢٣ .

(٨٢) القمص ابراهيم جبرة : المولود من الآب — رقم (١) من (المكتبة اللاهوتية) — مكتبة المحبة بالقاهرة — ١٩٧٥ ، ص ٣٠ .

(٨٣) القمص ابراهيم جبرة : المولود من العذراء — رقم (٢) من (المكتبة اللاهوتية)— مكتبة المحبة بالقاهرة — ١٩٧٥ ، ص ٧١ .

(٨٤) الأنبا غريغوريوس (مرجع سابق) ، ص ٢٧ .

(٨٥) قرآن كريم : المائدة — ٥ : ٧٨ ، ٧٩ .

(٨٦) قرآن كريم : المائدة — ٥ : ١٧ .

(٨٧) ارجع الى ص ١٦٤ من الكتاب .

(٨٨) ارجع الى ص ١٦٦ من الكتاب .

(٨٩) ارجع الى ص ١٦٧ من الكتاب .

(٩٠) قرآن كريم : طه — ٢٠ : ١١٥ — ١٢٦ .

(٩١) قرآن كريم : الاسراء — ١٧ : ٦١ — ٦٥ .

(٩٢) قرآن كريم : الاسراء — ١٧ : ٧٠ .

(٩٣) دكتور عبد الغنى عبود : الانسان فى الاسلام والانسان المعاصر (مرجع سابق) ، ص ١٠٩ .

(٩٤) المرجع السابق ، ص ١٠٩ .

(٩٥) قرآن كريم : الأنعام — ٦ : ١٢٨ — ١٣٠ .

(٩٦) قرآن كريم : الأعراف — ٧ : ١٧٩ .

(٩٧) قرآن كريم : الذاريات — ٥١ : ٥٦ .

(٩٨) ارجع الى ص ١٦٥ — ١٧٠ من الكتاب .

(٩٩) قرآن كريم : الحجر — ١٥ : ٢٦ .

(١٠٠) قرآن كريم : الاسراء — ١٧ : ١١ — ١٤ .

(١٠١) قرآن كريم : يوسف — ١٢ : ٥ .

(١٠٢) قرآن كريم : الاسراء — ١٧ : ٥٣ .

(١٠٣) قرآن كريم : الفرقان — ٢٥ : ٢٧ — ٢٩ .

(١٠٤) قرآن كريم : النساء — ٤ : ٢٨ .

(١٠٥) قرآن كريم : هود — ١١ : ٩ .

(١٠٦) قرآن كريم : ابراهيم — ١٤ : ٣٤ .

(١٠٧) قرآن كريم : عبس — ٨٠ : ٦٧ .

(١٠٨) قرآن كريم : الشمس — ٩١ : ٧ — ١٠ .

(١٠٩) قرآن كريم : المائدة — ٥ : ٣٢ .

(١١٠) قرآن كريم : المؤمنون — ٢٣ : ١٢ — ١٦ .

(١١١) قرآن كريم : غافر — ٤٠ : ٦٧ .

(١١٢) الكسيس كاريل (مرجع سابق) ، ص ٢٧٥ — ٢٨٥ .

(١١٣) قرآن كريم : مريم — ١٩ : ٩٣ — ٩٥ .

(١١٤) ويلارد أولسون : تطور نمو الأطفال — ترجمة الدكتور ابراهيم حافظ وآخرين — مراجعة وتقديم الدكتور عبد العزيز القوصى — عالم الكتب — القاهرة — ١٩٦٢ ، ص ٧٧ .

(١١٥) دكتور حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) — الطبعة الثانية — عالم الكتب — القاهرة — ١٩٧٢ ، ص ٧٩ .

(١١٦) ونص الحديث الشريف ، قوله صلى الله عليه وسلم : « .. قم ونم ، وصم وافطر ، فان لجسدك عليك حقا ، وان لعينك عليك حقا ، وان .. » الحديث — وارجع اليه كاملا ص ٧٨ من الكتاب ، عند حديثنا عن (أنواع القيم) — وارجع اليه فى :

— صحيح البخارى — الجزء الثامن (مرجع سابق) ، ص ٣٨ ، ٣٩ (كتاب الأدب) .

(١١٧) ارجع الى ص ٧٨ من الكتاب .

(١١٨) الدكتور عبد العزيز القوصى : أسس الصحة النفسية (مرجع سابق) ، ص ٣٠ .

(١١٩) المرجع السابق ، ص ٤٠ .

(١٢٠) رواه النسائى والترمذى — نقلا عن :

— ابن الديبع الشيبانى : تيسير الوصول — الجزء الثالث (مرجع سابق) ، ص ٢٩٧ .

(١٢١) قرآن كريم : النور — ٢٤ : ٣٠ ، ٣١ .

(١٢٢) قرآن كريم : البقرة — ٢ : ٢٢٢ ، ٢٢٣ .

(١٢٣) رواه مسلم — نقلا عن :

— ابن الديبع الشيبانى : تيسير الوصول — الجزء الثالث (المرجع الأسبق) ، ص ٢٩٧ .

(١٢٤) ألكسيس كاريل (مرجع سابق) ، ص ١٦٦ ، ١٦٧ .

(١٢٥) المرجع السابق ، ص ١٠٨ .

(١٢٦) الدكتور محمد فاضل الجمالى : تربية الانسان الجديد (محاضرات فى مبادىء التربية ، القيت فى الجامعة التونسية) — الشركة التونسية للتوزيع — تونس — ١٩٦٧ ، ص ٩٨ .

(١٢٧) عباس محمود العقاد : الانسان فى القرآن الكريم (مرجع سابق) ، ص ٢٩ .

(١٢٨) المرجع السابق ، ص ٣٧ — ٤٠ .

(١٢٩) الشيخ الامام بدر الدين أبو محمد محمود بن أحمد العينى : عمدة القارى ، شرح البخارى — المجلد الحادى عشر — الجزء الثانى والعشرون — دار الفكر — بيروت ، ص ١١٨ .

(١٣٠) عباس محمود العقاد : الفلسفة القرآنية (مرجع سابق) ، ص ٢٤ ، ٢٥ .

(١٣١) ارجع الى ص ٨٣ من الكتاب .

(١٣٢) قرآن كريم : البقرة — ٢ : ٢٦٨ ، ٢٦٩ .

(١٣٣) صحيح البخارى — الجزء الثامن (مرجع سابق) ، ص ١١٠ (كتاب الدعوات — باب ما جاء فى الرقاق ، وأن لا عيش الا عيش الآخرة) .

(١٣٤) الحافظ ، أبو الفضل شهاب الدين أحمد بن على بن حجر العسقلانى : فتح البارى ، بشرح البخارى — الجزء الرابع عشر — شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبى وأولاده بمصر — القاهرة — ١٣٧٨ هـ — ١٩٥٩ م ، ص ١٤٧ .

(١٣٥) ارجع الى ص ١٥٨ ، ١٥٩ من الكتاب .

(١٣٦) الدكتورة عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطىء) (مرجع سابق) ، ص ١٥١ .

(١٣٧) أسوالد اشبنغلر : تدهور الحضارة الغربية ــ الجــزء الثالث (مرجــع سابق) ، ص ٢٢٧ .

(١٣٨) أسوالد اشبنغلر : تدهور الحضارة الغربية ــ الجزء الأول ــ ترجمة أحمد الشيباني ــ منشورات دار مكتبة الحياة ــ بيروت ــ ١٩٦٤ ، ص ١٦٩ .

(١٣٩) الدكتور عماد الدين خليل : التفسير الاسلامى للتاريخ (مرجع سـابق) ، ص ١٣٤ ، ١٣٥ .

(١٤٠) سيد قطب : التصوير الفنى فى القــرآن ــ دار الشروق ــ القــاهرة ، ص ١٦٩ .

(١٤١) ول ديورانت : قصة الحضارة ــ الجــزء الثانى من المجلد الأول (الشرق الأدنى) (مرجع سابق) ، ص ٢١١ .

(١٤٢) عباس محمود العقاد : الله ــ مطابع الأهرام التجارية ــ القاهرة ــ ١٩٧٢ ، ص ٤٣ ، ٤٤ .

(١٤٣) عبد الكريم الخطيب : الله .. والانسان ، قضية الألوهية ، بين الفلســفة والدين ــ الطبعة الثانية ــ دار الفكر العربى ــ القاهرة ــ ١٩٧١ ، ص ١٣٠ .

(١٤٤) الدكتور عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطىء) (مرجع سابق) ، ص ١٥٢ .

(١٤٥) سيد قطب : مشاهد القيامة فى القرآن ــ دار الشروق ــ القاهرة،ص ٢٩ .

(١٤٦) دكتور عبد الغنى عبــود : اليهود ، واليهودية ، والاســلام (مرجــع سابق) ، ص ١٦١ .

(١٤٧) العهد الجديد : انجيل متى ــ ١ : الاصحاح التاسع عشر : ٢٠ ــ ٢٤ .

(١٤٨) الأنبا غريغوريوس : أنت المسيح ، ابن الله الحى (مرجع سابق) ، ص ٥٧ .

(١٤٩) قرآن كريم : الاسراء ــ ١٧ : ١٨ ــ ٢٢ .

(١٥٠) قرآن كريم : الأنبياء ــ ٢١ : ٣٤ ، ٣٥ .

(١٥١) قرآن كريم : لقمان ــ ٣١ : ٢٨ .

(١٥٢) قرآن كريم : النبأ ــ ٧٨ : ١٧ ، ١٨ .

(١٥٣) قرآن كريم : يس ــ ٣٦ : ٥١ ــ ٥٣ .

(١٥٤) قرآن كريم : ق ــ ٥٠ : ٤١ ، ٤٢ .

(١٥٥) قرآن كريم : المؤمنون — ٢٣ : ١٠١ — ١١١ .

(١٥٦) أخرجه مسلم — نقلا عن :

— ابن الديبع الشيبانى (عبد الرحمن على) : تيسير الوصول،الى جامع الأصول، من حديث الرسول — الجزء الأول — شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبى وأولاده بمصر — القاهرة ، ص ١٢ .

(١٥٧) صحيح البخارى — الجزء الثامن (مرجع سابق)،ص ١٣ (من كتاب الأدب).

(١٥٨) المرجع السابق ، ص ٢ (من كتاب الأدب) .

(١٥٩) المرجع السابق ، ص ١٣٤ (من كتاب الدعوات) .

(١٦٠) المرجع السابق ، ص ١٢٧ (من كتاب الدعوات) .

(١٦١) الامام أبو حامد محمد بن محمد الغزالى : احياء علوم الدين — الجزء الثالث — مكتبة ومطبعة المشهد الحسينى — القاهرة ، ص ٧٣ ، ٧٤ .

(١٦٢) ابن الحاج العبدرى (أبو عبد الله محمد بن محمد العبدرى،الفاسى المالكى): مدخل الشرع الشريف على المذاهب — الجزء الرابع — الطبعة الأولى — المطبعة المصرية بالأزهر — القاهرة — ١٣٤٨ هـ — ١٩٢٩ م ، ص ٢٩٥ .

(١٦٣) القابسى (مرجع سابق) ، ورقة ٢٧ أ ، ٢٧ ب .

(١٦٤) ارجع الى ص ٧١ ، ٧٢ من الكتاب .

(١٦٥) دكتور عبد الغنى عبود : فى التربية الاسلامية (مرجع سابق) ، ص ٧٤ .

(١٦٦) دكتور النعمان عبد المجيد القاضى : الاسلام عقيدة وحياة — رقم (٧٥) من (سلسلة دراسات فى الاسلام) — يصدرها المجلس الأعلى للشئون الاسلامية بوزارة الأوقاف — القاهرة — السنة الخامسة عشرة — ١٥ شوال ١٣٩٥ هـ — ١٩ أكتوبر ١٩٧٥ م ، ص ٢٧ .

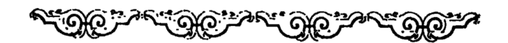
(١٦٧) قرآن كريم : العنكبوت — ٢٩ : ٤٥ .

(١٦٨) دكتور محمد حسين هيكل : حياة محمد — الطبعة الرابعة عشرة — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٩٦٩ ، ص ٥٢٥ .

(١٦٩) قرآن كريم : آل عمران — ٣ : ١١٠ .

الفصل الخامس

الأصول الثقافية للتربية الإسلامية



تقـــــــديم :

اذا كانت التربية تعنى التنمية ، أو توجيه النمو الانسانى وجهة معينة (1) فان هذه التنمية ليست تنمية للانسان وحده ، بحيث تكون (الطبيعة الانســـانية) هى المدخل (الوحيد) للبحث فى التربية ، ومعالجة قضاياها ، على نحو ما وضحنا فى تقديمنا للفصل الرابع (2) ، اذ أن التربية تشتق كثيرا من صفاتها وملامحها ، من المجتمع الذى تقــوم فيه ، على نحو ما رأينا فى الفصل الثالث عند حديثنا عن (فلسفة التربية وفلســـفة المجتمع) (3) ، ففى هذا (الاطار الاجتماعى) ، تتم « تنمية الشخصية » (4) فى الواقع ، ولا تتم هذه التنمية فى فراغ ، وان اختلفت (فلسفة) هــذه التربية و (أهدافها) ، من مجتمع الى مجتمع ، بطبيعة الحال ، كما رأينا ثمة .

وقد جرى العرف بين المشتغلين بالتربية ، على اطلاق اسم (الأصول النفســـية للتربية) ، على ما يتعلق بمنظور المجتمع الى الفرد : طبيعته ومواهبـــه وامكانياته ، ومختلف القضايا المتصلة به ، والتى تتحدد فى ضوئها أمور كثيرة ، تتصل بتربيتـــه وتنشئته ، بينما تطلق على الأمور المتصلة بالمجتمع اسم (الأصول الثقافية للتربية) .

ولا تقل تلك الظروف والعوامل المتصلة بالمجتمع ، فى عملية تربيته لأبنـــائه ، فى اهميتها، عن الأصول النفسية للتربية، بل لعل كثيرا من تلك الأصول النفسية للتربية ذاتها، لا يتم تحديدها الا من خلال المجتمع ، أى من خلال الأصول الثقافية للتربية ــ موضوع هذا الفصل ، ومن هنا كانت أهمية هذه الأصول .

معنى الثقـــــــــافة :

للثقافة معنيان ، أحدهما لغوى والثانى اصطلاحى ٠

أما المعنى اللغوى للثقافة Culture ، فهو أنها تعنى « الرقى العقلى » (٥) ، حيث يقال : « ثقف : ثقفا : صار حاذقا فطنا ، فهو ثقف » ، و « ثقف العلم والصـــناعة : حذقهما » ، وثقف « فلان : صار حاذقا فطنا » .

« والثقافة : العلوم والمعارف والفنون ، التى يطلب الحذق فيها » (٦) ٠

وقد يعنى « المثقف Cultured المهذب » (٧) .

أما المعنى الذى يصطلح عليه علماء التربية وعلماء الأنثربيولوجى للثقافة ، فهـــو أنها « تعنى طريقة الحياة الكلية للمجتمع ، وقد تتضمن أسلوب تناول الطعام ، أو ارتداء الملابس ، أو استخدام اللغة ، أو تبـــادل الحب ، أو الزواج ، أو دفن الموتى ، أو لعب كرة القدم . وقد تشمل أيضا قراءة الأدب ، أو سماع الموسيقى ، أو مشاهدة اعمـــال الرسامين والمثالين ، أو الأنواع الأخرى من النشاط » (٨) .

وعلى هذا الأساس ، فانه لا يوجد ــ عندهم ــ انسان مثقف ، بمعنى مهذب ، أو حاذق أو فطن ، وانسان غير مثقف ، بمعنى غير مهذب ، أو غير حاذق ، أو غير فطن ، لأن كل انسان مثقف ، بمعنى أن له ثقافته الخاصة به ، والمتميزة عن ثقافة من سواه ، وكل مجتمع كذلك له ثقافته ، المتميزة عن ثقافة ما سواه من المجتمعات ، والفرق بين فرد وفرد ، وبين مجتمع ومجتمع ، انما هو فرق فى هذه الثقافة .

وهكذا تعنى الثقافة « فى حد ذاتها ، جميع طرائق الحياة ، التى طورها الناس فى المجتمع » ، « متضمنة طرقهم فى التفكير والتصرف والشعور » ، « وكذلك المنتجـــات المادية » ، و « من الممكن ترتيب مظاهر الثقافة بطرق متعددة » ، « ولكن الثقافة اكثر من مجرد أجزائها ٠ انها أيضا الطريقة التى تنتظم تلك الأجزاء وفقها ، لكى تشكل كيـــانا كليــــــــا » ٠

« وكل ثقافة ، وقد انتظمت وفق هيئات كهذه ، فانها تشكل نظاما مستقلا ، يتم الاحساس باتساقه ، أكثر من رسمه ذهنيا . فهذه الهيئات ، تتخلل جميع قطـــاعات الثقــــــــافة » (٩) .

اى أن الثقافة هى « جملة الأفكار والمعارف والمعانى والقيم والرموز والمشـــاعر والانفعالات والوجدانات ، التى تحكم حياة المجتمع ، فى علاقاته مع الطبيعة والمادة ؛ وفى علاقات أفراده ببعضهم ، وبغيرهم من المجتمعات » (١٠) ، أو هى « ذلك النسيج الكلى المعقد من الأفكار والمعتقدات والعادات والتقاليد والاتجاهات والقيم وأساليب التفكير والعمل وانماط السلوك ، وكل ما ينبنى عليه من تجديدات او ابتكارات أو وســائل فى حياة الناس ، مما ينشأ فى ظله كل عضو من أعضاء الجماعة ، ومما ينحدر الينــا من الماضى ، فنأخذ به كما هو ، أو نطوره ، فى ضوء ظروف حياتنا وخبراتنا » (١١) .

وهكذا لا تكون (الثقافة) شيئا مجردا ، وانما هى شيء مادى محســوس ، ترى آثاره بالعين ، كما ترى بعض ملامحه وسماته ، كما أنها لا تكون شيئا (مطلقا) ، وانما هى شيء محدد ثابت ، ينتمى الى زمان ومكان معينين ، فيــدل على الزمان والمـكان جميعا ، كما لا يمكن التعرف على مواصفات هذا الزمان وذلك المكان ، الا من خلاله — أى من خلال الثقــــافة .

وبذلك تكون الثقافة بالنسبة للفرد ، مرادفا للشخصية Character وبالنســبة للأمة مرادفا للشخصية القومية National Character ، التى هى « نتاج المؤسسات والتقاليد السياسية والقانونية والدينية العامة . والأكثر من ذلك أهمية ، أنها مبنية على وحدة مستمرة عبر التاريخ ، من العادات والأخلاق ٠ وأية مجموعة من الناس ، عاشت معا بنفس الأسلوب ، لفترة زمنية طويلة ، وتقاسمت تاريخا مشتركا ، لا بد ان تكون لها قومية واحدة ٠ وكل قومية ، بهذا المنظور التاريخى ، لا بد أن تنمى شخصية متميزة ، مستقلة بذاتها » (١٢) .

وهذه الشخصية القومية المتميزة ، هى جوهر الأمة وحقيقتها ، اذ « لَيست حقيقة الأمة ، فى هذا الظاهر ، الذى يبدو من شعب مجتمع ، محكوم بقوانينه وأوضاعه ، ولكن تلك الحقيقـــة ، هى الكائن الروحى ، المكتن فى الشعب ، الخالص له من طبيعتـــه ، المقصور عليه فى تركيبه ، كعصير الشجرة ، لا يرى عمله ، والشجرة كلها هى عمله .

وهذا الكائن الروحى ، هو الصورة الكبرى للنسب ، فى ذوى الوشيجة بين الأفراد، بيد أنه يحقق فى الشعب قرابة الصفات بعضها من بعض ، فيجعل للأمة شأن الأسرة ، ويخلق فى الوطن معنى الدار ، ويوجد فى الاختلاف نزعة التشابه ، ويرد المتعدد الى طبيعة الوحدة ، ويبدع للأمة شخصيتها المتميزة » .

« والخلق القوى ، الذى ينشئه للأمة كائنها الروحى ، هو المبادىء المنتزعة من إثر الدين ، واللغة والعادات ، وهو قانون نافذ ، يستمد قوته من نفسه ، اذ يعمل فى الحيز الباطن من وراء الشعور ، متسلطا على الفكر ، مصرفا لبواعث النفس » .

« وأما اللغة ، فهى صورة وجود الأمة ، بأفكارها ومعانيها وحقائق نفوسها ، وجودا متميزا ، قائما بخصائصه » (١٣) .

وهذا (الكائن الروحى) ، المحرك لشخصية الأمة ، هو الذى يحـدد (اهتمامات) الأمة ، ويوجه مسارها فى حاضرها ومستقبلها ، فان « العصور المختلفة ، وكذلك الشعوب المختلفة فى العصر الواحد ، انما يتميز بعضها عن بعض ، بنـوع (اهتماماتها) ، أكثر مما تتميز بمجموعة من الوقائع المحيطة بها ، وتلك (الاهتمامات) ، هى فروع ، تنبثق من المناخ الوجدانى العام ، الذى يميل بالناس الى أن يحبوا هذا الشىء ، وأن ينفروا من ذلك ، فقد تتشابه الوقائع المحيطة بمجموعتين من الناس ، لكن تختلف اهتماماتهم ، فتختلف بالتالى حياتهم الثقافية » .

« وتجانس الشعب الواحد ، فى ثقافة واحدة ، معناه أن أفراد ذلك الشعب ، قد ربطتهم (اهتمامات) متشابهة ، يتجهون بها جميعا نحو أفق واحد مشترك ، ولا ينفى ذلك أن تتفاوت بينهم درجات الاجادة والابداع ، اذا كانوا من أهل الفـكر أو الأدب أو الفـن » (١٤) .

واذا كانت الثقافة تنتمى الى زمان ومكان معينين ، وهى لا يمكن أن توجد الا من خلال (شخص) يتجسدها ، ويعبر عنها ، فان « شرط الرجل المثقف فى كل عصر ، أنه (ابن عصره) ، وأن طابع عصره يلازمه ، فى تفكيره وعمله ، كمـا يلازمه فى نظرته الى العالم من حوله ، فلا يعيش فى الزمن الحاضر بعقل الزمن الماضى ، ولا يترجم الواقع والحقيقة ، بلغة الوهم والخرافة » (١٥) ، وهنا يأتى دور (التربية) فى تشكيل الشخصية

الانسانية ، فان « التربية وسيلة المجتمع ، فى تحقيق فردية المواطن وجماعيته ، فهى تعمل من جهة على تنمية قدرات الفرد ، وتهذيب ميوله ، وصقل فطرته ، واكسابه مهارات عامة فى نواحى حياته ، كما تعمل فى الوقت نفسه على تهيئته لأن يعيش سعيدا فى الجماعة ، ويتكيف لها ، ويسهم فى نشاطها ، ويعمل لصالحها » (١٦) .

ولا يقصد بالتربية هنا ، مجرد التربية المدرسية ، أو المؤسسية ، بل التربية بمعناها العام والواسع ، على النحو الذى رأيناها عليه فى الفصل الأول من الكتاب (١٧) ، بمعنى « كل عمليات النمو ، التى يمر خلالها الانسان ، من طفولته الى نضجه ، تدريجيا ليتكيف مع بيئته العضوية والاجتماعية » (١٨) ، من خلال ما يكتسبه من « خبرات جديدة ، تتصل ببعضها ، وترتبط ارتباطا معينا ، لتكون نمطا خاصا لشخصية الفرد ، يتجه الى مزيد من النمو ، ويحقق بذلك احسن التكيف ، بين الفرد وبيئته » (١٩) ، فشخصية كل منا ، « لا تعدو أن تكون النتاج النهائى ، لمجموع ما مررنا به من خبرات فى حياتنا » (٢٠) — على حد تعبير سلوت Slote ، فمن خلال هذه الخبرات التى تنتقل الى الانسان ، بطريقة نظامية من خلال التعليم المدرسى ، وبطريقة غير نظامية من خلال التربية اللامدرسية ، يتم « اعداد الحدث للحياة » (٢١) ، او تشكيله على النحو الذى (هو) عليه .

ومثلما تعتبر التربية وسيلة الثقافة الى التبلور ، من خلال تحديدها (ملامح) شخصية الفرد ، وبالتالى ملامح شخصية الأمة ، فان التربية — فى حد ذاتها — لا تعدو أن تكون (جزءا) من الثقافة ، أو ملمحا من ملامحها ، اذ أن (طريقة) تشكيل الصغار ، ودفعهم الى حياة الكبار ، أو (طريقة اعداد الحدث للحياة) ، كما رأينا منذ قليل ، تختلف من زمان الى زمان ، ومن مكان الى مكان ، لتعكس — هى الأخرى — كأى معلم من معالم الثقافة — شخصية الأمة ، وتعبر عنها .

فكما تبلور التربية الثقافة ، تتبلور التربية ذاتها ، فى اطار هذه الثقافة ، التى تنتمى اليها ، « فشخصية الكبار ، تشكلها الى حد ما ، الخبرات التى يتعرضون لها فى الطفولة » ، و « هذه الخبرات ، تختلف من ثقافة لأخرى » ، ومن ثم فان « كل مجتمع يساهم فى صناعة نمط الشخصية الخاص به » (٢٢) .

وقد حدد رسول الله صلى الله عليه وسلم هذه القضية تحديدا جازما ، حيث يقول : « كل مولود يولد على الفطرة ، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه » (٢٣) .

على أننا يجب أن نوسع هنـا من مفهوم (الأبوين) ، من الأبوين البيولوجيين ، اللذين ينشأ بينهما طفلا صغيرا ، فيتركان فى نفسه البصمة الأولى ، الى الكبار فى المجتمع على وجه العموم ، ممن يحتك بهم الصغار ، فيؤثرون فيهم بعد ذلك — وهو ما نصطلح على تسميته حديثا ، بثقافة المجتمع .

على أن الانسان لا يقف من هذه الثقافة — ثقافة المجتمع — موقفا سـلبيا دوما ، بحيث يكون مجرد(موضوع)من موضوعاتها،وانما هو قد يتخذ موقف «المسايرة المفرطة، Over - conformity »،أو موقف « اللامسايرة Non - conformity» أو الامعية أو موقف « المضادة Counter - conformity or Anti - conformity» أو موقف « الاستقلال Independence » أو موقف « الاغتراب Alienation » (٢٤) — وان كان هذا الموقف من الثقافة أو ذاك ، يمكن ان يكون هو الآخر ، ثمرة من ثمرات التربيـة ، ونتيجة من نتائجها ، بطبيعة الحال .

ومعروف أن علم النفس الحديث ، قد فشل فى حسم القضية حتى الآن ، حيث « انقسم الباحثون فى علم النفس الى فريقين : فريق بحث مظاهر السلوك من زاوية الوراثة أو الفطرة أو التكوين البيولوجى ، وفريق آخر ، بحث مظاهر السلوك من زاوية البيئة ، وأثرها فى الكائن الحى » ، « فالذين يتخذون الجماعة أساسا للدراسة العلمية ، يميلون الى التشيع للمدركات الجماعية ، مثل العقل الجماعى ، وشـخصية الجماعة ، والذين يتخذون الفرد وحده أساسا للدراسة العلمية ، يميلون الى انكار العقل الجماعى ، وانكار شخصية الجماعة » (٢٥) .

ذلك أن علم النفس قد اختلف فى تحديد هذه القضية ، باختلاف المنظور الدينى / الأيديولوجى ، الذى تنتمى اليه كل مدرسة من مدارسه ، على نحو ما رأينا عند حديثنا عن (معنى الفلسفة) ، فى الفصل الثالث (٢٦) ، على سبيل المثال ، بين المنظور الفردى/ الوراثى / الغربى الى الانسان ، وبين المنظور الشرقى / الشيوعى اليه ، الذى لا يرى الا تأثير الجماعة فى تكوين الشخصية ، فعند « كارل ماركس ، لا يكاد الفرد يتميز بكيان متفـرد » ، « وعليـه ، فمعظم الدوافع ، التى تبدو من الزاوية السيكلوجية ، عللا للمسالك ، انما هى فى الحقيقة ، عديمة القيمة ، لأنها ترجع هى نفسـها الى الدوافع الحقيقية ، التى هى مصالح الطبقة الاجتماعية » (٢٧) .

ورغم ذلك ، فقد ظهر مؤخرا صوت بدأ ضعيفا أول الأمر ، يرى أن « كلا من الوراثة والبيئة ، لها تأثيرها فى تشكيل الفروق الفردية.» (٢٨) ، ثم سرعان ما بدأ هذا الصوت يقوى ، حتى طغى على غيره من الأصوات ، حتى انتقل مؤخرا — الى التشكيك فى علم النفس ذاته ، الذى صار ينظر اليه — عند مدرسة كبيرة من مدارسه : « على أنه حشد متنافر ، من اجتهادات فكرية ، شديدة التباين والاختلاف » (٢٩)، بعد أن صار همه وهم المتخصصين فيه ، هو « تفسير عالم الشؤون الانسانية المعقد ، على أسس التحليل التجريبى » ، مما يجعله « كثيرا ما يكون مبسطا أكثر من اللازم » ، ومبالغة « فى الأدعاءات » (٣٠) .

ومن ثم فقضية العلاقة بين الانسان والثقافة ، ليست بسيطة تلك البساطة المخلة، التى يحاول علم النفس تبسيطها بها ، فالناس جميعا (مختلفون) فى (كل شىء) ، برغم الأساس البيولوجى الواحد ، وبرغم الثقافة الواحدة التى يعيشون فى ظلها ، و « الحقيقة التى تقول بأن جميع البشر خلقوا متساوين ، هى حقيقة روحية ، أكثر منها حقيقة اجتماعية ، أو بيولوجية » (٣١) .

ولم يلق على هذه القضية ضوءا سوى الاسلام ، حين أدخل عنصر (الشيطان) فى قضية الانسان / المجتمع ، وفى غيرها من القضايا الانسانية ، وحين وضع الأمر كله فى يد الله سبحانه ، خالق الانسان ، وخالق الشيطان ، جميعا ، فجعله (الهادى) الى طريق الخير ، حيث يقول سبحانه :

— « ولقد بعثنا فى كل أمة رسولا ، أن اعبدوا الله واجتنبوا الطاغوت ، فمنهم من هدى الله ، ومنهم من حقت عليه الضلالة ، فسيروا فى الأرض ، فانظروا : كيف كان عاقبة المكذبين ؟ ان تحرص على هداهم، فان الله لا يهدى من يضل ، وما لهم من ناصرين» (٣٢).

عناصر الثقافة :

رأينا فيما سبق ، أن العلاقة قوية — بل وثيقة — بين الثقافة والفرد ، فالفرد لا يعرف الا من خلال ثقافته ، كما أن الثقافة ذاتها لا يمكن التعرف عليها ، الا من خلال الأفراد وتصرفاتهم . « ويتضح دور الشخصيات الفردية فى الابقاء على الثقافة بصورة جلية جدا ، من الطريقة التى تتمكن بها أية ثقافة من البقاء على قيد الحياة ، حتى بعد

انقطاع التعبير عنها ، فى سلوك خارجى ظاهرى ، وحتى بعــد زوال المجتمع ، الذى كان يحمل هذه الثقافة فى الأصل · فاذا نشأ فرد ما فى ثقافة معينة ، فان هذه الثقافة ستظل قائمة ، مادام هذا الفرد على قيد الحياة ، أو على أقل تقدير ، ستظل قائمة بشكل كامن ومشـــــــــوه » .

« وفى الوقت ذاته ، لا يمكن لأية ثقافة أن تعمر بعد انحلال المجتمع ، الذى حملها ، أو انقطاع تعبيرها السلوكى لمدة أطول من مدى حياة آخر فرد من ذلك المجتمع،تدرب على ثقافته . ولا يمكن نقل الثقافة من فرد الى آخر ، أو من مجتمع الى آخر ، الا عن طريق تعبيراتها الظاهرية الخارجية. فكل ثقافة تكتسب بالتعلم ، ولا تورث بطريقة بيولوجية » .

« وتتضح الصفات التى تسمو فيها الثقافة فوق مستوى الفرد ، فى قدرتها على تخليد نفسها ، وعلى البقاء بعد انقراض أى من الشخصيات التى تسهم فيها ، أو جميع الشخصيات التى سبق أن أسهمت فيها ، فى أية نقطة معينة من تاريخها · والثقافة قادرة على ذلك ، بسبب دورها المسيطر فى تكوين شخصيات الأفراد الجدد ، الذين وقعوا تحت تأثيرها ، لأنهم ولدوا فى مجتمع معين » (٣٣) .

وهكذا ، رأينا ان « المجتمع والثقافة ، يعتمد كل منهما على الآخر ، اعتمادا متبادلا، بحيث لا يستطيع الواحد منهما أن يشكل كيانا عاملا ، دون الآخر ، فحيازة ثقـــــافة مشتركة ، هى التى تعطى مجتمعا ما (روحه الجماعية التعاونية) » ، « وفى الوقت نفسه، يوفر المجتمع للثقافة ، عن طريق سلوكه ، وسيلة للتعبير العلنى ، وينقلها من جيل الى جيل ، بيد أن المجتمعات مكونة بطريقة ، لا تستطيع معها التعبير عن الثقافة ، الا بواسطة الأفراد ، الذين تتألف منهم ، كما أنها لا تستطيع ضمان استمرار ثقافتها ، الا بتدريب هؤلاء الأفـــــراد » (٣٤) .

ويمكن تقسيم الثقافة — اية ثقافة — الى ثلاثة عناصر ، من حيث محتوى هــــذه الثقافة ، أو الى « ثلاث فئات ، تعتمد على مدى اشتراك أعضـــاء المجتمع فى العناصر الداخلة فى كل من هذه الفئات الثلاث » (٣٥) — وهذه الفئـــات أو العناصر ، هى العناصر العامة ، والعناصر المتخصصة ، والعناصر المتغيرة .

١ — العناصر العـــــامة Universals :

وهى تلك « الأفكار والعادات والاستجابات العاطفية المشروطة ، التى يشترك فيها جميع الأعضاء البالغين العاقلين فى المجتمع » (٣٦) ، رغم التفاوت بينهم بطبيعة الحال ، فى تمثلها والالتزام بها ، والتعبير عنها لأسباب كثيرة ، تتصل بالسن والتعليم والمهنـــة والجنس والمستوى الاقتصادى والاجتماعى وغيرها . وهى ثمرة « التاريخ المشـــترك ، والخبرات العامة المتوارثة ، والتعليم المشترك » (٣٧) ، اضافة الى « العوامل الطبيعية المحيطة بالأمة » ، « كالعوامل الجغرافية والاقتصـــادية والدينيـــة والسياســـية والاجتماعية » (٣٨) ، فهى كلها تساهم فى (تشكيل) الفرد — المادة الأوليـــة للثقافة ، وتحديد معالم شخصيته ، ومن خلال هذه الشخصية ، تبدو معالم الثقافة كما سبق ، اذ أنه « من الصعب جدا على العقل أو النفس ، أن تعيش فى زمان غير زمانها ، الذى عاينت أحداثه ، واستوعبت أفكاره ، وشهدت معاملاته ، وعرفت أدواته ، وانسجمت مع ناسه ، وتكيفت بعاداته » (٣٩) .

وهذه العناصر العامة من « الثقافة فى مجموعها ،هى التى تربط بين أفراد الجماعة ، فى كل متماسك ، وتصبب طرق معيشتهم وشخصياتهم ، فى قوالب معينة . والانسان هو الذى يخلق الثقافة ، كما أنها تخلق كثيرا مما يتصل بالانسان » . « والدين والفن والقيم الأخلاقية التى يعيش الناس على اساسها ، والطرق التى يؤدى بها الناس أعمالهم ، تسهم كلها فى تكوين ثقافة معينة ، وفى الوقت نفسه ، تكون مظهرا لهذه الثقافة . وهى كلهـــا تمثل طرقا معينة من التفكير ، ونوع الأشياء ، التى تكون موضع التفكير . وتتغلغل اللغة فيها جميعا ، لا باعتبار أنها تماثل سدى ولحمة القماش الذى تم نسجه ، بل لأنها تعمل عمل المنسج نفسه ، الذى يحدد الكيفية التى سينسج بها القماش ، والذى مع ذلك يكون بناؤه وفق حاجات الناس » (٤٠) .

والى هذه (العناصر العامة) من الثقافة ، تعزى وحدة الأمة وقوتها ، وقدرتها على مواجهة ما يعترضها من صعوبات وتحديات ، فبقدر اتضـــــاحها فى النفوس والعقول والقلوب ، والايمان بها ، يكون تماسك الأمة ، ويكون اصرارها على بلوغ أهدافهـــا ، وقدرتها على بلوغ هذه الأهداف .

وفى ضوء هذه (العناصر العامة) عادة ، يتبلور مجموعة (القيم) الاجتماعية ، على نحو ما رأيناها فى الفصل الثانى من الكتاب (٤١) ، فيتم ترتيب (الأولويات) فى هذه القيم ،

وهى تختلف فى ذلك كله ، من أمة الى أمة ، ومن مرحلة تاريخية معينة ، الى مرحلة تاريخية أخرى ، فى الأمة الواحدة .

وتدور هذه (العناصر العامة) عادة حول (محور) ، قد يكون محورا (سياسيا) ، يستند الى أصول عرقية وجغرافية وتاريخية معينة بالدرجة الأولى،كما نرى فى الحضارة المعاصرة ، حيث تشكل (الدولة القومية) المحور الذى تدور حوله حياة الناس وتفكيرهم ، سواء كانت هذه الدولة (مستودعا) لقوة مواطنيها ، كما نرى فى الغرب الليبرالى ، وفى الديموقراطية الغربية ، أو كانت (سيفا) مسلطا فوق رقاب الناس ، كما نرى فى الشرق الشيوعى ، وفى الديموقراطية الاشتراكية ، وكما رأينا فى مراحل تاريخية معينة فى بعض دول الغرب ، كألمانيا النازية ، وايطاليا الفاشية ، وغيرهما .

وقد تدور هذه (العناصر العامة) من الثقافة ، حول محور (دينى) ، لا ينطلق من (الأصول) التى تنطلق منها الدولة القومية فى تفكيرها ، بل ينطلق من أصول أخرى ، يراها هذا الدين — كتابه المقدس ، وكهنته ومفسروه .

وتكون الدعائم التى تقوم عليها هذه (العناصر العامة) من الثقافة أقـــوى ، حين تستند الى أصول دينية ، لأنها هنا تستند الى أصول راسخة فى النفس ، هى أقـــوى وأعمق ، وأقدر على الثبات والصمود ، فى مواجهة كل المتغيرات — على العكس مما يكون عليه وضع هذه (العناصر العامة) حين تستند الى أسس أخرى دنيوية ، أو علمانية ، أو غير دينية ، لأنها فى هذه الحالة تكون خاضـــعة (لمتغيرات) العصر ، التى تكون بدورها خاضعة (لاجتهادات) الطغمة الحاكمة ، ومدى قوتهم ، وقدرتهم على الســـيطرة على الأحداث وتوجيهها .

وهذه فى الحقيقة هى (مأساة) الحضارة المعاصرة على وجه العموم ، ومأساة كل أمة معاصرة تأخذ بها،وهو سر القلاقل والاضطرابات التى تسود العالم اليوم — وخاصة العالم المتقدم ، حيث (الفجوة) الواسعة بين الكبار والصغار ، وحيث تسود « نزعة الاغتراب عند الشخص » (٤٢) ، « وان انتشار ظاهرة الانتحار ، والتمرد الجمـــاعى ، والشذوذ الجنسى ، الآن فى أوروبا ، لهو مظهر لاغتراب الشـــخصية عن المجتمـــع ، وحتى عن ذاتها » (٤٣) — وهى مأساة بدأت تقلق الدول الغربية المتقدمة بشكل واضح ، على أمنها وسلامتها ، وعلى مستقبلها أيضـــا .

على أن قيام الثقافة — فى عناصرها العامة — على قواعد دين ، لا يوفر لهذه الثقافة عناصر القوة بالضرورة ، لأنه قد (يكبل) الأمة ، ويحول بينها وبين (الانطــلاق) الى المستقبل ، والقدرة على الاستجابة لمختلف الظروف المتغيرة ، كما يرينا تاريخ اليهود على سبيل المثال ، وتاريخ المسيحية ، فى العصور الوسطى الأوروبية .

فاليهود — على سبيل المثال — لا يمكن فهم ما أصابهم عبر تاريخهم الطــويل من ويلات ونكبات ، دون الوقوف على (طبيعة) الدين اليهودى ذاته ، وما أصابهم بسببه من تحجر وجمود ، بسبب تمسكهم به ، وحرصهم على حرفية تعاليمه (٤٤) ، ومنها تلك التعاليم الداعية الى كراهية الشعوب الأخرى ، واعلان الحرب عليها ، مما جعلهم يعيشون — أينما عاشوا — « فى جو عاصف ، من الخوف والتوجس ، وتوقع اللطمات والضربات القاصمة ، الأمر الذى ترك آثاره الغائرة فى عقولهم ومشــاعرهم ، ونظرتهم الى الناس والحياة ، واسلوب معيشتهم فى المجتمع الانسانى ، أسلوب الحقد الدفين ، والثأر من كل انسان ، أيا كان لونه وجنسه » (٤٥) — حتى بعد أن صاروا قوة لا يستهان بها ، فى عالم اليوم ، خاصة بعد الاصلاح الدينى فى الغرب سنة ١٥١٥ ، حيث انتهزه اليهود فرصة « للتقرب من البروتستانت ، الذين ساد مذهبهم الجديد فى بريطانيا والولايات المتحــدة الأمريكية وألمانيا ، واحتضنت المسيحية البروتستانتية اليهودية ، بجامع المشــاركة فى الاضطهاد الكاثوليكى » (٤٦) — ثم صارت اليهودية — فى النهاية — هى المسيطرة على هذه المجتمعات البروتستانتية ، ثم مسيطرة على الكنيسة الكاثوليكية ذاتها من خلالها بعــد ذلك ، وعلى العالم الشيوعى أيضا ، مستغلين (لعبة السياسة) الدولية بطبيعة الحــال خير استغلال لصالحهم .

وما حدث — ويحدث — فى اليهودية ، حدث فى المسيحية فى العصور الوسطى ، وان كان الجمود فى المسيحية أضاف الى جمود المسيحية ضد الغير ، باعلان الحــرب عليهم ، كما تفعل اليهودية (٤٧) ، جمودها فى علاقتها مع الطبيعة ، وفى القدرة على الاســتجابة لمختلف الظروف المتغيرة من حولها ، على نحو ما رأينا عند حديثنا عن (مجالات التربية) فى الفصل الأول ، على سبيل المثال (٤٨) .

وقد كان هذا (الجمود) المسيحى ، هو الذى ادى الى (تفجر) الكنيسة ذاتها من داخلها ، من خلال (الاصلاح الدينى) ، الذى نبع من داخلها ، كما ســــبق ، على يد القسيس الألمانى مارتن لوثر Martin Luther (١٤٨٣ — ١٥٤٦ م) .

وعلى النقيض مما نراه فى اليهودية والمسيحية ، نجد قيام (العناصر العـامة) فى الثقافة على أساس من الدين الاسلامى ، هو وحده الذى ضمن لهذه الثقافة (الثبات) فى بعض الأمور ، كما ضمن لها (التطور) فى أمور اخرى ، بما يضمن للمســلمين دوما أن يكونوا مسلمين ، وان يكونوا الأسرع على طريق الحضارة والمدنية معا ، على نحو ما رأينا عند الحديث عن (القيم التربوية الاسلامية) ، فى أواخر الفصل الثانى (٤٩) ، وعلى نحو ما سنرى بشكل مفصل أكثر عند الحديث عن (حركة الحياة فى المجتمع الاســلامى) ، كاصل من الأصول التى تقوم عليها التربية الاسلامية فى الفصل السادس — التالى .

٢ — العناصر المتخصصة Specialities :

وهى تحتوى « على تلك العناصر الثقافية ، التى يشترك فيها أعضاء جماعات معينة من الأفراد ، من التى تحظى باعتراف المجتمع ، ولكن لا يشـــترك فيها المجموع الكلى للسكان » ، ففى « جميع المجتمعات ، أشياء لا يصنعها ، أو لا يعرفها ، الا جزء معين من السكان ، وان كان هذا الجزء يؤدى خدمات لصالح الكل ورفاهيته » (٥٠) .

ومثلما تستمد العناصر الثقافية العامة مقوماتها من (ظروف) الأمة على وجـــه العموم ، تستمد هذه العناصر المتخصصة أو التخصصية ، مقوماتها من (ظروف) كل جماعة خاصة ، وظروف عملها وأوضاعها ومتطلبات المهنة التى يمتهنها أفرادها،ان كانت هذه الجماعة جماعة مهنية ، ولذلك نجد للأطباء ثقافة تختلف عن ثقافة المهندسين ، كما نجد للفلاحين والتجار ، وغير هؤلاء وهؤلاء ، ثقافة تختلف عن ثقافة الأطبـــاء والمهندسين ، كما تختلف عن ثقافة غيرهم ، كما « نجد للرجل عموما ، ثقافة تختلف عن ثقافة المرأة ، ولابن بيئة محلية ثقـــافة تختلف عن ثقافة ابن بيئة محلية اخـــرى ، وهـــكذا » (٥١) .

ومن قديم رأى ابن خلدون — فى مقدمته — تأثير هذا (الوسط) الخاص،على الثقافة، فرأى أن « التاجر (مثلا) مدفوع الى معاناة البيع والشراء ، وجلب الفوائد والأرباح ، ولا بد فى ذلك من المكايسة والمماحكة والتحذلق ، وممارسة الخصومات واللجاج ، وهى عوارض هذه الحرفة ، وهذه الأوصاف نقص فى الذكاء والمروءة ، وتخـــرج منها ، لأن الأفعال لا بد من عود آثارها على النفس ، فأفعال الخير تعود بآثار الخير والزكاء ، وأفعال الشر والسفسفة تعود بضد ذلك ، ، فتتمكن وترسخ ان سبقت وتكررت ، وتنقص خلال

الخير ان تأخرت عنها ، بما ينطبع من آثارها المذمومة فى النفس ، شأن الملكات الناشئة عن الأفعـــــال » ([٥٢]) .

ومثلما ربط ابن خلدون هذا الربط الذكى ، بين ثقافة التجار ، و (الجو العام) الذى يعملون فيه ، ربط بين المشتغلين بعلوم الدين ووظائفه على وجه العموم ، وطبيعة عملهم ([٥٣]) ، كما خصص تسعة فصول من الباب الخامس من الكتاب الأول من مقدمته ، للحديث عن تسع مهن وصناعات ، هى : الفلاحة ([٥٤]) والبناء ([٥٥]) والتجارة ([٥٦]) والحياكة والخيـــاطة ([٥٧]) والتوليـــد ([٥٨]) والطب ([٥٩]) والخط والكتـــابة ([٦٠]) والوراقة ([٦١]) والغناء ([٦٢])ــ فكان لكل فئة من هذه الفئات ــ عنده ــ ثقافتها الخاصة بها، والمتأثرة بالدرجة الأولى ، بطبيعة (المهنة) التى يقوم بها كل منهم .

وفى الوقت ذاته ، ربط ابن خلدون بين الانسان ، و (البيئة العامة) التى يعيش فيها ، مهما كانت الحرفة التى يزاولها ، والعمل الذى يقوم به ، فجعل الفصل الرابع من الباب الثانى من الكتاب الأول من مقدمته (فى أن أهل البدو أقرب الى الخير من أهـــل الحضر) ([٦٣]) ، وجعل الفصل الخامس من نفس الباب (فى أن أهل البدو أقـــرب الى الشجاعة من أهل الحضر) ([٦٤]) ، وجعل الفصل التاسع والعشرين (فى أن البوادى من القبائل والعصائب ، مغلوبون لأهل الأمصار) ([٦٥]) .

و « تعتبر هذه العناصر المتخصصة ــ نتيجة لذلك ــ ثمرة مباشرة من ثمار التربية، بمعناها الواسع ، فالبيئة الاجتماعية أو المهنيـــة أو العلمية أو التعليمية ، التى عاش ــ ويعيش ــ فيها كل انسان ، تحدد الى حد بعيد ، تلك العناصر المتخصصة ، وتوجه مسارها فى اتجاه معين ، يختلف فى قليل أو كثير ، عن المسار الذى تســـير فيه تلك العناصر العامة من الثقافة ، ولكنها مع ذلك ، تسير فى اطار تلك العناصر العامة . فليس أبناء تلك الفئات (دولة داخل الدولة) ، وانما هم تأثروا ــ ويتأثرون ــ بهذه العناصر العامة ، فى حياتهم اليومية ، صباح مساء ، ولكنهم فى مواقف معينة ــ مواقف العمـــل عادة ــ يكونون متأثرين بهذه العناصر المتخصصة ، التى غالبا ما تتعدل وتتكيف ، لتكون متفقة مع هذه العناصر العامة ، ولا تتعدل العناصر العامة لتتكيف معها ، الا فى القليـــل النادر من الأحـــوال » ([٦٦]) .

ومما تجدر الاشارة اليه هنا ، أن الاسلام لم يترك (ما لقيصر لقيصر ، وما لله لله)، كما فعلت المسيحية ، لتترك الانسان (نهبا) للظروف الاجتماعية القائمة ، ولم يسمح للانسان أن يعيش بوجهين ، كما فعلت اليهودية ، أحدهما يقابل به اليهودى ، والثانى يقابل به غيره ، بل انه جعل (الاحسان) شرطا من شروط الايمان ، بأمر الله تعالى به ، حيث يقول سبحانه :

— « ان الله يأمر بالعدل والاحسان وايتاء ذى القربى ، وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغى ، يعظكم لعلكم تذكرون » (٦٧) .

والاحسان ، كما يحدده رسول الله صلى الله عليه وسلم ، هو « أن تعبد الله كأنك تراه ، فان لم تكن تراه فانه يراك » (٦٨) — ومعناه — على ذلك — تقوى الله فى كل صغيرة وكبيرة ، على نحو ما رأينا عند حديثنا عن (أنواع القيم) فى الفصل الثانى من الكتاب (٦٩) — أى الارتقاء فى كل (موقع) ، الى المستوى الكريم ، الذى أراده الله للانسان ، يوم خلقه واستخلفه .

ومعنى ذلك أن المسلم مطالب بأن (يسمو) الى مستوى معين ، فى سلوكه العام ، وفى سلوكه المهنى ، وأن تظهر آثار هذا السمو على عمله ، لا أن يترك هذا العمل بصمته عليه ، بصورة قد (ينجرف) بها الى حيث لا يكون . . مسلما ، الا بالكلام وحده .

٣ — العناصر المتغيرة Alternaties :

وهى عبارة عن « ذلك العدد الكبير من الخاصيات ، التى نجدها فى كل مجتمع ، ويشترك فيها أفراد معينون ، ولكنها ليست شائعة عند جميع أعضاء المجتمع ، أو حتى عند جميع أعضاء أى فئة من الفئات المعترف بها اجتماعيا . وسنطلق على هذه العناصر اصطلاح (العناصر البديلة) Alternaties » ، التى « تضم الأفكار والعادات الخاصة ، التى كثيرا ما تنفرد بها عائلة معينة دون غيرها ، كما تضم أشياء أخرى ، كاتجاهات المدارس المختلفة ، فى النحت والرسم بالألوان » (٧٠) .

ويدل اسم (العناصر المتغيرة) على طبيعتها ، فهى ليست عناصر متوفرة للناس جميعا، بحيث تكتسب صفة العمومية ، كما أنها ليست عناصر (ثابتة) عند فئة خاصة من الناس ، بحيث تكون متخصصة ، وانما هى عناصر (قد) توجد عند هؤلاء وهؤلاء ،

لفترة زمنية معينة ، ولظروف معينة ، سرعان ما (تتغير) بعدها الى حالة اخرى ، فقد تثبت نجاحها وقدرتها على أن تتلاءم مع العناصر الثقافية السائدة فى المجتمع،سواء كانت هذه العناصر عناصر عامة ، لدى الناس جميعا ، أو عناصر متخصصة ، لدى فريق من المجتمع دون فريق ، فتتحول ـ من ثم ـ الى عناصر عامة ، أو عناصر متغيرة ، وقد تتنافر مع هذه العناصر وتلك ، وتنقرض وتموت ، « وتسمى فى هذه الحالة بالتقاليع Fads » (٧١) .

ومن الواضح أن مثل هذه العناصر التى تقتحم باب أية ثقافة ، لتعرض نفسها عليها ، فان قبلتها انضمت الى عناصرها ، وعاشت بينها ، وان لفظتها ماتت ونسى أمرها ، انما هى نتيجة (الاحتكاك) بالشعوب الأخرى وثقافاتها ، وعن طريق هذا (الاحتكاك) بين الانسان فى أمة،والانسان فى أمة أخرى ، يتم ما يمكن أن يسمى (باللقاح الثقافى) ، الذى تتولد عنه (أفكار) جديدة ، وصور جديدة للحياة ، ترفع من مستوى الانسان الذى يتجسد هذه الثقافة ، فتنقله الى حياة أفضل ، على اساس أن الانسان هو « الذى يبدع الحضارة ، ويكتشف أسرار الطبيعة ، وخواص العناصر ، ويصنع الآلات ، ويصنع الأجهزة » (٧٢) .

واذا كانت الثقافة ـ كما سبق ـ هى « اسلوب الحياة لمجتمع ما » (٧٣) ، فان الثقافة تكون كائنا حيا ، « كغيرها من الكائنات الحية،تتطور بتطور حياة الفرد والمجتمع، وتنمو بنموهما ، وتذبل بذبولهما ، وتموت فيها عناصر ، لتنشأ بها عناصر جديدة ، وهكذا ، وهى ليست أبدا حجرا اصم ، يجمد على حاله ، والحياة من حوله تسير » (٧٤) ـ ويكون الاحتكاك بالثقافات الأخرى ، لتنتقل اليها العناصر الجديدة فيها ، هو ضمانة الثقافة لأن تعيش حياة أفضل ، اضافة الى ما توفره لمن يعيشون فى ظلها ، من ضمانات، ليطوروا حياتهم بأنفسهم. والثقافة التى تحجب نفسها عن العالم المحيط بها من خارجها، أو تمنع ورود عناصر ثقافية منها اليها ، لأى سبب من الأسباب ، أو تضفى على نفسها صفة (التقديس) ، الذى يحول دون تغيير عنصر من عناصرها ، أو دون قبول عنصر وافد ، انما تحكم على نفسها بالموت ، وعلى الأمة التى تعيش بينها بالتحجر والجمود ، وبالتخلف بالتالى .

وتلك هى قصة العالم الثالث المعاصر ، ومن بين بلاده بطبيعة الحال ، البلاد العربية

والاسلامية ، التى جمدت على ثقافتها ، فى وقت كان الغرب فيه — بعد الثورة الصناعية فى منتصف القرن الثامن عشر الميلادى — يسير من ثورة الى ثورة ، حتى وصل الى أوج قوته فى مطلع القرن التاسع عشر ، فكان عصر توسعه الاستعمارى الكبير ، الذى كانت بلاد العالم الثالث — التى جمدت ثقافتها — ضحية من ضحاياه ، كما هو معروف .

واذا كان للعناصر المتغيرة من الثقافة هذا الدور الايجابى ، فى المحافظة على حياة الأمة ، وضمان تقدمها وازدهارها ، فان لها دورها السلبى ، الذى يمكن أن يؤدى الى ضياع الأمة ضياعا أكبر من الضياع الذى يتسبب عن جمودها ، ورفضها لهذه العناصر المتغيرة .

ان انتقال عناصر ثقافية من ثقافة الى أخرى ، لا يؤدى الى تقدمها بالضرورة ، بل انه — على العكس من ذلك — قد يؤدى الى (تفسخ) ثقافتها وتحللها ، وبالتالى يؤدى الى ضياع الأمة .

واذا كان العلم هو القوة الكبرى فى عالم اليوم ، فان « أولئك الذين يرون أن العلم، او حتى التكنولوجيا ، يمكن نقلها أو شراؤها ، لا يرون من أيهما الا أنه نتاج نهائى ، فلا يرون الا الأثر الذى تحدثه ، دون أن يكون لهم عليه ضبط أو توجيه . والعلم فى جوهره ، عملية تتولد من باطنها ؛ وبحكم تعريفها ، لا يمكن نقلها ، أما دوره وتوجيهه وتوزيعه ، فانه ينتج عن قدرتنا التعليمية ، وعن نظمنا القيمية ، وعن خلفيتنا الثقافية » (٧٥) .

ومعنى ذلك أن هذا الجديد ، الذى يراد نقله الى الثقافة القومية ، لا بد ان (يستزرع) فيها ، ولا يفرض عليها ، أو (يحشر) بين عناصرها حشرا ، لأن « الحضارات هى تراكيب عضوية ، وان التاريخ ، هو مجموع سيرتها الشخصية » (٧٦) ، على حد تعبير اشبنغلر ، ولأن « لكل حضارة تاريخا،وان هذا التاريخ ، هو تاريخ النفس الأولية، للأمة ذات الحضارة » ، فان « الحضارة تولد وتنمو فى تربة بيئة ، يمكن تحديدها تحديدا دقيقا ، وان الحضارة ككل كائن ، لها طفولتها وشبابها ونضوجها وشيخوختها » (٧٧) .

وهكذا ، ليؤتى هذا الجديد الوافد ثماره ، فانه لا بد ان يدخل فى (البنية) الثقافية للأمة ، وأن يراعى (روحها) ، ويتلاءم معها ، على نحو ما رأينا عند حديثنا عن

التجربة اليابانية (٧٨) والتجربة الصينية (٧٩) المعاصرتين ، فى الفصل الثالث ، وذلك لأن هذه (الروح) ، هى التى « تنشىء للأمم قوة الاتحاد ، وائتلاف الشمل ، وتفضيل الشرف على لذة الحياة ، وتبعثها على اقتناء الفضائل ، وتوسيع دائرة المعارف ، وتنتهى بها الى أقصى غاية فى المدنية » (٨٠) ، ولأن الحضارة هى فى جوهرها (روح) كبير يسرى فى الأمة ، يغيرها من حال الى حال ، ويؤدى الى « التقدم الروحى والمادى ، للأفراد والجماهير ، على حد سواء » (٨١) ، وهى ليست ذلك التقدم المادى وحده ، الذى لا يعدو أن يكون أثرا من آثار هذه الحضارة — مجرد أثر واحد .

واذا كانت المشكلة هى : « كيف أصون تراثى ، ليبقى هذا التراث فى حياتى الحاضرة ، كائنا حيا ، لا مجرد أثر من آثار المتاحف ، ثم كيف يتفاعل هذا التراث نفسه مع مقومات هذا العصر، تفاعلا يجعلنى أحيا الجانبين معا ، بغير تكلف ولا تصنع ولا ادعاء، فأظل عربيا (مسلما ، لأنه لا عروبة بلا اسلام ، كما هو معروف) ، كما كنت دائما ، واكسب صفة المسايرة لعصرى ، حتى لا أتخلف ، فيصيبنى الركود ، فالجمود ، فالموت » (٨٢) — اذا كانت هذه هى المشكلة ، فان العودة الى الاسلام ذاته — الاسلام كله ، هى الكفيلة بحل هذه المشكلة ، لأن الاسلام يأمر المسلمين (بالتمسك) بأصول ثقافتهم الاسلامية ، كما يحددها القرآن الكريم ، والسنة النبوية المطهرة ، كما يأمرهم بالأخذ بكل (جديد) ، يفرض نفسه على حياة المسلمين ، سواء من داخل بلاد الاسلام ، أو من خارج حدودها ، بما لا يتعارض مع هذه الأصول الاسلامية الثابتة ، على نحو ما سنرى ، عند حديثنا عن (حركة الحياة فى المجتمع الاسلامى) ، كأصل من الأصول التى تقوم عليها فلسفة التربية الاسلامية ، فى الفصل التالى .

خصائص الثقافة الاسلامية :

للثقافة على وجه العموم مجموعة من الخصائص ، تجعلها تعلو على مستوى الأفراد الذين يتجسدونها ويعبرون عنها أنفسهم ، وتخلد بعدهم ، على نحو ما رأينا عند حديثنا عن (عناصر الثقافة) ، فى مطلع هذا الفصل (٨٣) — ويمكن تلخيص هذه الخصائص فيما يلى :

١ — **انها وظيفية** : بمعنى أن الانسان يتقبل عناصرها ، ويتشرب هذه العناصر ، لدرجة أنه يتبناها ، ويصير هو نفسه معبرا عنها ، لأنه يستفيد من ذلك كله ، « فهى

توفر للفرد صورة السلوك والتفكير ، والمشاعر التي ينبغي أن يكون عليها » (٨٤) ، كما أنها « توفر للفرد وسائل اشباع حاجاته » ، و « توفر للأفراد تفسيرات جاهزة ، لطبيعة الكون ، وأصل الانسان ، ودور الانسان في هذا الكون » ، و « توفر للأفراد المعاني والمعايير ، التي يميزون في ضوئها بين الأشياء والأحداث » (٨٥) ، كما « تنمي الضمير عند الأفراد » ، و « تنمي في الفرد شعورا بالانتماء والولاء ، فتربطه بالأفراد الآخرين ، في شعور واحد ، وتميزهم جميعا عن الجماعات الأخرى » ، « وعن طريق الثقافة ، يكتسب الفرد اتجاهات سلوكه العام » (٨٦) .

ومعروف أن « الطفل » « يولد » « دون شخصية ، وفي مراحل نموه ، تتكون فيه الشخصية ، بسبب تفاعل امكاناته الفطرية ، مع محيطه الخارجي » (٨٧) ، على نحو ما رأينا عند حديثنا عن (مجالات التربية) في الفصل الأول (٨٨) ، وعلى نحو ما رأيناها في أماكن متفرقة كثيرة من الكتاب ، غيرها ، فالانسان لا يستطيع أن يعيش في هذا العالم وحيدا ، في أية مرحلة من مراحل حياته ، فهو (اجتماعي) بطبعه ، و « بدون بيئة اجتماعية ، يبقى الشخص في الأساس وحشيا ، مثل أولئك الأطفال ، الذين يقابل ان الذئاب قد ربتهم ، أو الذين إستطاعوا حماية أنفسهم ، من أوائل سنوات عمرهم ، في ظل مناخ طيب . والانسان الذي يظل وحيدا منذ الولادة ، لن يكون له سلوك لفظي ، ولن يكون واعيا بنفسه كشخص ، ولن يملك أيا من أساليب تسيير الذات . وفيما يتعلق بالعالم حوله ، فسيكون لديه فقط ، تلك المهارات الهزيلة ، التي يمكن الحصول عليها ، خلال حياة قصيرة واحدة ، من الطوارىء غير الاجتماعية » .

و « الفرديون المشهورون ، الذين كثيرا ما يستشهد بهم ، للتدليل على قيمة الحرية الشخصية ، كانوا مدينين بنجاحاتهم ، الى بيئات اجتماعية سابقة » .

و « حتى أولئك الذين يبرزون ، باعتبارهم ثوريين ، هم كلهم تقريبا ، نتاج تقليدي ، للنظم التي يطيحون بها ، فهم يتكلمون اللغة ، ويستخدمون المنطق والعلم ، ويتقيدون بكثير من المبادىء الأخلاقية والقانونية ، ويستخدمون المهارات العملية والمعرفة ، التي أعطاها المجتمع لهم » (٨٩) .

ومن ثم فالانسان مضطر الى الجماعة البشرية — وثقافتها — لأنها جزء من تكوينه ، تماما كاضطراره الى الطعام والشراب والنوم ، وغيرها من الحاجات . والذي يحقق

للانسان قضاء حاجته تلك الى الجماعة البشرية ، هو الثقافة ، ولولا ما لها من دور فى حياته ؛ أو وظيفة فى هذه الحياة ، ما تعب فى تحصيل عناصرها ، طوال حياته ·

ومن نعمة الله على الانسان أنه خلقه محتاجا الى الجماعة التى ينتمى اليها ، لأنه بدون هذه الحاجة ، ما كان ممكنا أن يكون — كما أراد له ربه — خليفة له فى الأرض ، أى (مسئولا) عن غيره ، على نحو ما رأينا عند حديثنا عن (معنى الفلسفة) فى الفصل الثالث (٩٠) ، اضافة الى أن تجمعه فى جماعة بشرية ، كان بداية (التفكير المشترك) ، الذى وضع به معالم الحضارة الأولى ، متمثلة فى سيطرته على البيئة المحيطة به ، وتوصله الى الوسائل التى يؤمن بها حياته فى هذه البيئة ، ولولا ذلك ، ما كانت حضارة الانسان الحديثة ، البالغة التعقيد ، « فالحضارات التى ندعوها بالعليا ، مدينة بالفضل ، فى أشياء جوهرية ، للحضارات التى نسميها بدائية » (٩١) ، لأن « (الهمجى) هو أيضا متمدن بمعنى هام من معانى المدنية ، لأنه يعنى بنقل تراث القبيلة الى أبنائه — وما تراث القبيلة الا مجموعة الأنظمة والعادات ، الاقتصادية والسياسية والعقلية والخلقية ، التى هذبتها ، اثناء جهادها فى سبيل الاحتفاظ بحياتها على هذه الأرض ، والاستمتاع بتلك الحياة · ومن المستحيل فى هذا الصدد ، أن نلزم حدود العلم ، لأننا حين نطلق على غيرنا من الناس ، اسم (الهمج) ، أو (المتوحشين) ، فقد لا نعبر بمثل هذه الألفاظ ، عن حقيقة موضوعية قائمة ، بل نعبر عن حبنا العارم لأنفسنا ، لا أكثر ، وعن انقباض نفوسنا وانكماشها ، اذا ما ألفينا أنفسنا ، ازاء ضروب من السلوك ، تختلف عما ألفناه » (٩٢) . « فبغير هؤلاء (الهمج) » ، على حد تعبير ول ديورانت ، « لما كتب للمدنية النهوض » (٩٣) ·

ومن خلال هذا (التفكير المشترك) ، كانت المعالم الأولى للحياة ، فى كل مجتمع قديم ، وكانت هذه المعالم ، مختلفة من مجتمع قديم الى آخر ، اختلافا قد يصل الى حد التناقض ، على نحو ما رأينا عند الحديث عن (القيم التربوية) فى الفصل الثانى (٩٤) ·

وهكذا ادت (وظيفة) الثقافة الى اختلاف فى عناصرها ، لا يزال موجودا حتى اليوم ، اختلافا يصل الى حد التناقض أيضا ، كذلك الاختلاف الذى نراه بين الثقافة الغربية / الراسمالية ، والثقافة الشرقية / الشيوعية ، او بين الثقافة الكاثوليكية والثقافة البروتستانتية ، مع أن كلا منهما تنتمى الى أصول دينية واحدة ، هى المسيحية.

ومن هنا كانت قيمة الثقافة الاسلامية من هذه الزاوية ، بوصفها ثقافة ربانية ، بمعنى أن الخطوط الرئيسية لها حددها الاسلام ، ووضح معالمها القــرآن الكريم ، وطبقتها عمليا السنة النبوية المطهرة ، على نحو ما سنرى فى الفصل التالى ، عند الحديث عن (الأصول الفلسفية ، للتربية الاسلامية) . ومن ثم كانت هذه الثقافة قابلة للتطور ، بتطور الظروف من حول المسلم — فردا وجماعة ، ولكنها كانت قادرة على القيام بوظيفتها دون ما حاجة الى (ثورة) ، تقتلعها من جذورها ، وتحولها من حال الى نقيضه، كما حدث فى الثقافة المسيحية فى الغرب ، اثر ثورة الاصلاح الدينى فيه ، ســنة ١٥١٥ ، على سبيل المثــال .

٢ — **أنها متكاملة** بمعنى أنها « مادية ومعنوية ، فى آن واحــد » (٩٥) ، فالثقافة تشمل حياة الانسان كله ، وحياة المجتمع كله ، ولا تقتصر على جانب من جوانب الانسان — والمجتمع — دون جانب آخر ، لأن كل جانب من هذه الحياة ، يؤثر على سائر الجوانب، بالسلب أو بالايجاب . ومن ثم كان لا بد ان يقوم (توازن) بين مختلف عناصر الثقافة وجوانبها ، عند الرغبة فى تطوير المجتمع من حال الى حال ، فيتحقق « التــوازن بين الجانب الاقتصادى والاجتماعى » (٩٦) ، وبين « المظاهر الاجتماعية والثقافية والتعليمية فى المجتمع » (٩٧) ، والا حدث اختلال فى الثقافة ككل ، يؤدى الى اختــلال المجتمع ذاته ، سواء فى قيمه التى يؤمن بها ، ويسير عليها ، وفى أوضاعه وعلاقاته الاجتماعية التى تربط بين أفراده ، وفى منشآته المادية والاقتصادية أيضا فى النهاية .

ولذلك يرى ول ديورانت ، أن الحضارة،التى هى تطوير للثقافة الى صورة أفضل، وحالة أسمى ، انما « تبدأ ، حيث ينتهى الاضطراب والقلق ، لأنه اذا ما امن الانسان من الخوف ، تحررت فى نفسه دوافع التطلع ، وعوامل الابداع والانشاء ، وبعدئذ لا تنفك الحوافز الطبيعية تستنهضه ، للمضى فى طريقه الى فهم الحياة وازدهارها . والحضــارة (عنده) مشروطة بطائفة من العوامل ، هى التى تستحث خطاها ، أو تعــوق مسراها ، وأولها العوامل البيولوجية » ، « وثانيها العوامل الجغرافية » ، « العوامل الاقتصادية أهم من ذلك » (٩٨) .

وكأن ول ديورانت يريد أن يقول ، ان الحضارة هى عملية انتقال الثقافة،برمتها، وبجميع عناصرها وجوانبها ، من حالة ، الى حالة افضل ، حالما تهيأت الظروف من حول

الثقافة ، أو فى داخل بنيتها ، ليتم لها هذا التحول ، على حد تعبيره أيضـا ، « فلا بد أن يسود الناس نظام سياسى ، مهما يبلغ ذلك النظـام من الضعف ، حدا يدنو به من الفوضى ، ولا مندوحة كذلك ، عن وحدة لغوية ، الى حد ما » ، « ثم لا مندوحة كذلك ، عن قانون خلقى ، يربط بينهم » ، اضافة الى « العوامل النفسية الدقيقـة » (٩٩) ، على حد تعبـيره .

وعندما يشير ول ديورانت ، الى أن « البربرية تحيط على الدوام بالحضـارة ، وتستقر فى وسطها ومن تحتها ، متحفزة لأن تهاجم بقوة السلاح » (١٠٠) ، فان هـذه البربرية فى الواقع ، انما تنشأ عندما (تختل بنية الثقافة) ، بحيث يطغى جانب منها على جانب آخر ، لأنه « يندر أن يأتى الموت الى مدنية ، من خارجها ، بل لا بد للانحلال الداخلى ، أن يفت فى نسيج المجتمع أولا ، قبل أن يتـاح للمؤثرات ، أو الهجمـات الخارجية ، أن تغير جوهر بنائها ، أو أن تقضى عليها قضاء أخيرا » (١٠١) .

وتتسرب جرثومة الفناء الى أية ثقافة / مدنية من داخلها ، حين تتخلى عن تلك المثل العليا ، التى تكون مقدمة الحضارة والتقدم عادة ، فقد « تحرز أمة من الأمم « سـبقا حضاريا فى احدى هذه المراتب ، فى حين أنها قد تكون فى أقصى درجات التخلف الهمجى ، بالنسبة الى غيرها من المراتب » (١٠٢) ، كما أنه « كثيرا ما تصاب الانسانية بويلات جسام ، نتيجة لسبق حضارى مادى ، متجرد عن حضارة خلقية وروحية ، فيكون هـذا السبق المادى ، وسيلة للطغيان ، وخراب العمران ، والافساد فى الأرض ، وحلول الشر المستطير .

وبذلك تنقلب صورة الحضارة المادية ، الى وجـه همجى متجهم كالح ، مفعم بالخسة واللؤم والشر والفساد ، وذلك لأن الغرائز النفسية فى الناس ، اذا بقيت على حالتها الهمجية ، ووجدت بين يديها الوسائل المادية المتقدمة ، فانها ستحرض الناس على استخدام هذه الوسائل المتقدمة ، فى السطو والظلم والعدوان ، والتكالب على الشهوات والملذات ، استخداما مفرطا فى الهمجية ، بعيدا عن كل معنى حضارى كريم » (١٠٣) .

وقد كان فقدان التكامل هذا ، بين عناصر الثقافة المختلفة ، نتيجة للتقـدم الحضارى ، فى جانب دون جانب ، هو الذى أودى بحياة الحضارات العشرين التى سبقت حضارتنا الراهنة ، وهو الذى يهدد هذه الحضارة الراهنة بالزوال ، بسبب الطغيـان

العارم للمادية عليها ، كما يتوقع مفكرو الغرب أنفسهم ، الذين يعيشون اليوم فى القلب من هذه الحضـــــارة .

والى هذا الداء العضال ، أشار القرآن الكريم ، حيث حذر الله ســـبحانه منه ، حيث قـــــال :

ـ « واذا أردنا أن نهلك قرية ، أمرنا مترفيها ففسقوا فيها ، فحق عليها القول ، فدمرناها تدميرا . وكم أهلكنا من القرون من بعد نوح ، وكفى بربك بذنوب عباده خبيرا بصـــــيرا » (١٠٤) .

ولم يكتف الاسلام بهذا القانون الذى وضعه ، بل زاد على ذلك ، أن بنى ثقافته كلها على أساس يحققه ، فجعل هذه الثقافة ، ثقافة تقـــوم على التكامل ، بين الروح والجسد ، وبين الفرد والمجتمع ،وبين الدنيا والآخرة ، على نحو ما رأينا عند الحديث عن (فلسفة التربية الاسلامية) وفلســـفات التربية المعاصرة ، فى الفصـــــل الثالث من الكتاب (١٠٥) .

٣ ــ **أنها انسانية** : ومعنى أنها انسانية ، أنها من (صنع) الانسان ابتداء ، فهو الذى اختار عناصرها ، ليحقق بها حاجات نفسه ــ كفرد ، وكعضو فى جماعة ــ حسبما وصل اليه (اجتهاده) ، والمتوفر لديه من خبرات ، فقـــد كان « يعيش فى الكهوف ، ويصارع العوامل الطبيعية ، ويقضى حاجاته الأساسية ، بطريقة بسيطة أولية ، فكان يحاول ويجرب ، فيصيب تارة ويخطىء تارة أخرى ، حتى تكونت لديه بمرور الزمن ، مجموعة من الخبرات العملية ، استطاع بواسطتها ، أن يضمن لنفسه ، ولأفراد اسرته ، استمرار الحياة على سطح الأرض ، فى مواجهة العوامل الطبيعية المختلفة » (١٠٦) .

وهكذا كان الانسان منذ البداية ، هو الذى حدد معالم ثقافته وملامحها ، وشـــق طريقه الى الحضارة بعد ذلك ، أى طور هذه الثقافة وزادها تعقيدا ، وزادها قدرة على حل مشاكله ، فلقد « خلق لنا البدائيون السابقون لعصر الحضارة ، صور الحضـــــارة وأسسها ، فكل أوضاع الحياة الاقتصادية ، وضعت لنا أصولها فى هـــذه المرحلة : الصيد والسماكة ، والرعى والزراعة ، النقل والبناء ، الصناعة والتجارة وشئون المال .

وكذلك كل الأنظمة السياسية البسيطة ، نبتت جذورها فى هذه المرحلة : العشيرة والأسرة ، القرية والجماعة والقبيلة . وكذلك ترى الحرية والنظام — هذان المحوران المتضادان ، اللذان تدور حولهما المدنية كلها — قد تلاءما لأول مرة ، فى هذه المرحلة ، فبدأ حينئذ القانون ، وبدأت العدالة ، وقامت أسس الأخلاق . تدريب الأطفال ، وتنظيم الجيش ، وتلقين الشرف والحشمة ، وقواعد السلوك والولاء ، وكذلك وضع أساس الدين ، واستخدمت آماله ومخاوفه ، فى تأييد الأخلاق ، وتأييد المجتمع » .

« فنظام يخلق من فوضى ، وطريق بعد طريق يشق ، من حياة الحيوان ، لينتهى الى الانسان الحكيم » (١٠٧) — على حد تعبير ول ديورانت .

ولأن هذه الثقافة انسانية ، فقد كانت محققة — منذ البداية — لأهداف الانسان فى مجتمعه ، وفق ظروف الحياة فى هذا المجتمع ، ومن حوله ، ومن ثم فقد كانت متفقة مع (الفطرة) التى فطر الله الناس عليها ، من حيث وفاؤها بحاجات جسد الانسان ، وحاجات روحه ، ووفاؤها بحاجاته فردا ، وحاجاته عضوا فى جماعة ، وغير ذلك من الحاجات ، التى تتفق مع هذه (الفطرة) الانسانية ، التى فطر الله الناس عليها .

وما هي الا فترة ، حتى يختل تكامل الثقافة وتوازنها ، ويطغى جانب منها على سائر الجوانب ، فيبتعد الناس عن تلك (الفطرة) التى فطر الله الناس عليها ، ويكون شقاء .

ويعمل (الخط الساخن) ، الذى يربط السماء بالأرض ، من خلال نبى ، يوحى اليه من السماء ، وتسنده ارادة الله وقوته ، لحفظ انسانية الانسان ، ودعم هذه الانسانية ، فيكون الصد عن سبيل الله — سبيل الفطرة — وتكون « ميزة الأنبياء المرسلين الكبرى ، هى صلابتهم فى الدفاع عن الحق والخير ، بـ (الدعوة) المستديمة ، وبالسلوك اليومى ، فى كل عمل » (١٠٨) .

ومن هنا كانت قيمة الرسالات السابقة على الاسلام ، ودعاتها عليهم أفضل الصلاة والسلام ، فى الفكر الدينى الاسلامى ، فهى (أمة واحدة) ، على حد التعبير القرآنى ، فى دعوتها الى الله :

« ان هذه أمتكم أمة واحدة ، وانا ربكم فاعبدون » (١٠٩) .

ومن هنا — أيضا — كانت قيمة الاسلام وثقافته — أنه كتب عليه أن يظل على نقائه، حتى يرث الله الأرض ومن عليها ، دون أن تستطيع يد أن تمتد اليه بالتحريف ، كما حدث مع الديانات السـابقة :

— « انا نحن نزلنا الذكر ، وانا له لحافظون » (١١٠) .

وكانت قيمته كذلك ، فى أنه نزل دينا لكل زمان بعده ، مثلما نزل دينا لكل مكان ، ومن ثم كان فيه (ثوابت) ثقافية ، تحفظ له سموه وارتفاعه ، وقدرته على الارتقـاء بالانسان الى مستوى فطرته ، التى فطره الله عليها ، رغم ظروف الزمان والمكان ، اضافة الى ما توفر له من قدرة على (التطور) بتطور الحياة المادية من حول المسلم ، دون أن يؤثر هذا التطور على ثوابته — بل على العكس ، ليكون هذا التطور ، فى ضوء هـذه الثوابت ذاتها — على نحو ما سنرى عند حديثنا عن (حركة الحياة فى المجتمع الاسلامى)، و (التراث الحضارى الاسلامى) ، كأصلين من (الأصول الفلسفية للتربية الاسلامية) ، فى الفصل التالى . وقد حدد القرآن الكريم هذه الثوابت الثقافية ، فى مواطن كثيرة منه، منها هذا الموضع ، الذى يعرض فيه هذه الثوابت ونقائضها :

— « بل اتبع الذين ظلموا أهواءهم بغير علم ، فمن يهدى من أضل الله ؟ وما لهم من ناصرين • فأقم وجهك للدين حنيفا ، فطرة الله التى فطر الناس عليها،لا تبديل لخلق الله، ذلك الدين القيم ، ولكن أكثر الناس لا يعلمون » (١١١) .

والى هذه الثقافة الاسلامية ، المتميزة على غيرها من الثقافات ، أشرنا عند حديثنا عن (القيم التربوية الاسلامية) و (القيم التربوية المعاصرة) ، فى نهاية الفصـل الثانى من الكتـاب (١١٢) .

٤ — **انها مكتسبة :** ومعنى ان الثقافة مكتسبة ، أنها لا تولد مع الانسان ، وانما هو توصل الى عناصرها أول الأمر ، من خلال (اجتهاده) ، على طريق مواجهته لمشكلات حياته ، وتذليله الصعاب التى اعترضت طريقه فيها ، على نحو ما رأينا فى ختام حديثنا عن (وظيفية) الثقافة ، فيما سبق من هذا الفصل (١١٣) — ثم صـار الانسان يتناقلها ، جيلا بعد جيل ، فيما بعد ، مضيفا اليها عند الضرورة .

وقد رأينا عند حديثنا عن (أنواع التربية) فى الفصل الأول،أن التربية فى عمومها،

كانت وظيفتها الرئيسية ، هى (نقل) تراث السابقين ، الى الاجيال الجديدة ، واكسابها اياه ، سواء ما تعلق من هذا التراث بالأفكار والمعتقدات والمعارف ، وما تعلق منهـا بالمهارات والحرف والمهن وألوان السلوك (١١٤) .

وقد ظلت هذه وظيفة التربية ، منذ عصور الانسـان الأولى على الأرض ، حتى العصور الحديثة ، حيث (اضطرت) الى ان تضيف إلى ذلك ، التفكير فى هذا التراث ، والاستفادة منه فى الاعداد للمستقبل — متأثرة فى ذلك بالمنظور الاسلامى الى قضيـة التربية ، على نحو ما سنرى .

ذلك أن التراث السابق ، الذى حرصت عليه التربية منذ عصور الانسان الأولى على الأرض ، كان (خلاصة) تجارب الانسان ، عبر تاريخه الطويل ، ومن ثم كان يحمل معانى الحكمة ، كما كان — فى الوقت ذاته — يحمل معنى الاعتزاز بالآباء انفسهم ، الذى كان يعنى الاعتزاز بالنفس ، فى وقت كانت (القبلية) هى عالم الانسان كله ، وكان الالتزام بتراثها ، والمحافظة عليه ، هو قيمة القيم فى حياة الانسان القبلى ، ومن ثم كانت « أثبت العبادات واعمها واقواها وابقاها الى آخر العصور ، هى عبادة الموتى والاسلاف ، دون مراء » ، فى معظم الحضارات القديمة ، وفى مقدمتها الحضارة المصرية ، « فان عنـاية المصرى بتشييد القبور ، وتحنيط الجثث ، واحياء الذكريات ، لا تفوقها عناية شعب من الشـعوب » (١١٥) .

ومما تجدر الاشارة اليه ، أن هذه المحافظة على الثقافة المكتسبة عن الآباء والأجداد، محافظة وصلت بها الى حد تقديسها، كانت هى العقبة التى وقفت أمام اى نبى من أنبياء الله ، أراد ان يعيد المسيرة الانسانية الى الفطرة ، وأراد أن ينقى هذه الثقافة مما لحق بها من شرك ، ليعيد اليها انسانيتها ، على نحو ما يروى القـرآن الكريم ، فى مواقف كثيرة من مواقف الكفار من أنبيائهم ، وفى اماكن كثيرة منه ، منها قوله سبحانه :

— « قالوا : اجئتنا لنعبد الله وحده ، ونذر ما كان يعبد آباؤنا ؟ فاتنا بما تعدنا ان كنت من الصـادقين » (١١٦) .

— « واذا قيل لهم : اتبعوا ما أنزل الله ، قالوا : بل نتبع ما ألفينا عليـه آباءنا ، اولو كان آباؤهم لا يعقلون شيئا ولا يهتدون ؟ » (١١٧) .

وعندما جاء الاسلام ، قابل نفس المشكلة،وقابلها بما قابلها به الأنبياء السابقون، تاركا العقل الانسانى أن يختار من القديم ما لا يناقض بنيته العقدية ، آمرا اياه بالتطور على طريق الجديد ، بما لا يتناقض مع نفس البنية ، وبالتالى تاركا له مساحة كبيرة ، يتحرك عليها ، ويصول ويجول ويبدع ، فى اطار الاسلام ذاته .

وفى ضوء ذلك يمكن ان نفهم معنى قول الامام على رضى الله عنه للمعلمين : « مروا الأحداث بالمراء والجدل » [١١٨] .

انها وسيلة الاعداد لفهم الاسلام عن اقتناع ، وعن تعقل وتفكر وتدبر ، ووسيلة التطور به ، وفق ظروف الزمان والمكان ، فى كل عصر ، وفى كل مصر .

٥ ـ **انها وسيلة من وسائل تحرير الانسان** : فلولا الثقافة ، لسار الانسان فى حياته سيرة الانسان الأول ، « يأكل اللحوم النيئة ، ويسكن الكهوف والجحور ، معتمدا كل الاعتماد على قوة عضلاته » [١١٩] ، ومن ثم فقد حررت الثقافة الانسان من القلق على نفسه وآله ، ومن القلق على يومه وغده ، بما وفرت له من (حلول جاهزة) لما يعترض حياته من مشكلات ، رأى آباؤه وأجداده ما رأوه لها من حلول ، دفعوا ثمنها غاليا ، وهم يسعون للتوصل اليها ، على طريق (المحاولة والخطأ) .

ومثلما حررت الثقافة الانسان من (القلق) على لقمة عيشه ، وعلى مكان يسكن فيه ، ويطمئن اليه ، وأسرة يعيش فى كنفها ، وجماعة ينتمى اليها ، حررته من الأسباب التي تؤدى به الى (الاصطدام) بالجماعة التى ينتمى اليها ، بتشربه لأساليب حياتها ، وسبيل التعامل مع أفرادها ، وبذلك وفرت له أسباب (الصحة النفسية) ، التى لا طعم للحياة بدونها ، ومن ثم كانت لازمة لحياة الانسان لزوم صحته الجسدية ، كما كانت ضرورية للانسان ضرورة حياته ذاتها ، وكانت « شبيهة فى ذلك بالصحة الجسمية » [١٢٠] .

وقد أضافت الثقافة الاسلامية الى الثقافات الأخرى ، ما هو أهم من صحته الجسدية وصحته النفسية اللتين وفرتهما مختلف الثقافات للانسان ، وهو الايمان بالله، الذى هو « ميثاق سرى مأخوذ على الانسان ، منذ يوم مولده الأول ، وهو يسرى فى كل خلية من خلايا جسمه » [١٢١]،والذى هو « (حاسة) روحية ، تتلمس آفاق النور دائما »،

« مهما غرق الانسان فى الظلام » (١٢٢) ، وبها نجد « الانسان » « يولد » « وبه ايمان فطرى ، بوجود قوة حقية تسيطر عليه ، وعلى الحياة حوله .. قوة يفزع اليها عند الحاجة ، ويطمئن بوجودها فى حياته » ، وهى « قديمة فى الانسان منذ خلقه،وطبيعية فى نفسه ، كطبيعة حياته » (١٢٣) .

وقد أكد القرآن الكريم هذه الحقيقة الأزلية ، حيث قال سبحانه :

— « الله يبسط الرزق لمن يشاء ويقدر ، وفرحوا بالحياة الدنيا ، وما الحياة الدنيا فى الآخرة الا متاع . ويقول الذين كفروا : لولا أنزل عليه آية من ربه ، قل : ان الله يضل من يشاء ، ويهدى اليه من أناب . الذين آمنوا وتطمئن قلوبهم بذكر الله ، ألا بذكر الله تطمئن القلوب ؟ » (١٢٤) .

والايمان بالله ، الذى وفرته الثقافة الاسلامية للانسان ، أهم من صحته الجسدية وصحته النفسية معا،لأنه ضمانة الصحتين معا ، بدليل أن الحضارة المعاصرة، قد حررت الانسان من الخوف على يومه ومستقبله ، بتوفير الطعام والشراب له ، مستغلة فى ذلك ما احرزته من تقدم علمى واضح ، كما حررته من الخوف على صحته النفسية ، بتحقيق تكيف الانسان مع الجماعة ، من خلال التعليم الالزامى ، ومناهج التعليم .. ومن ذلك فان فقد الايمان بالله ، قد (أرق) حياته كلها ، جسدية ونفسية ، فان « القلق هو القاتل رقم (١) فى امريكا » ، ثم « ان عدد الأمريكيين الذين ينتحرون ، يفوق الذين يموتون بالامراض على اختلافها ، فلماذا ؟ الجواب فى معظم الأحوال ، هو : القلق » (١٢٥) ، الذى يؤدى الى « عسر الهضم ، وقرحة المعدة ، واضطرابات القلب ، والأرق ، والصداع ، وبعض أنواع الشلل » (١٢٦) ، والذى لا علاج له سوى « الايمان » (١٢٧) .

الثقافة الاسلامية ، والتربية الاسلامية :

التربية — على وجه العموم — عنصر من عناصر الثقافة ، سواء فى ذلك جانبها العام ، وجانبها المتخصص .

فالعلاقة بين الآباء والأبناء ، وبين الكبار والصغار ، وبين الحكام والمحكومين ، وغيرها مما يعتبر — من وجهة نظر المتخصصين فى التربية — داخلا فى (صميم) التربية ، على نحو ما رأينا — عند الحديث عن (معنى التربية) فى الفصل الأول (١٢٨) — كلها تحددها الثقافة ، فى جانبها العام ، ولذلك كان هناك اختلاف واضح بين مجتمع ومجتمع ، فى هذه

الجوانب جميعا ، وفى كل جانب من جوانبها أيضا .

كما أن التربية كعنصر متخصص من عناصر الثقافة ، نراه فى (النظام التعليمى) ، وما يتم فيه من اجراءات ، لتنمية الصغار على نحو معين ، تختلف — فى كل شىء — من مجتمع الى آخر ، ومن نظام تعليمى الى آخر ، بحسب الثقافة السائدة فى كل مجتمع ، ومن حول كل نظام تعليمى .

وكما أن التربية عنصر من عناصر الثقافة ، فانها كذلك عامل من عوامل المحافظة على الثقافة ، وعامل من عوامل تطويرها ، فى اتجاه معين .

ومن ثم فالعلاقة بين الثقافة والتربية على وجه العموم ، علاقة تبادلية ، أو علاقة أخـــذ وعطـــاء .

وبالرغم من أن التربية عملية اجتماعية ، بمعنى أنها جزء من الثقافة السائدة فى كل مجتمع ، الا أنه مع وسائل الاتصال الحديثة ، صار العالم كله كتلة واحـــدة ، أو قرية واحدة صغيرة ، مما أدى الى سرعة التبادل الثقافى ، والى التأثير المتبادل بين الثقافات ، مما خلق ثقافة جديدة ، يمكن اعتبارها (ثقافة عالمية) ، راحت تفرض نفسها فرضا على الثقافات المحلية ، وتغير كثيرا من عناصرها .

وقد كان ذلك مما قرب بين التربية المدرسية — أو بين نظم التعليم ، فى مختلف بلاد العـــــالم .

ورغم ذلك ، فان هذا التقارب تقارب ظاهرى فقط ، نراه فى (هيكل) النظـام ، لا فى روحه ، فلا زالت التربية تعكس الثقافة السائدة ، فى كل مجتمع ، والأيديولوجيا التى تقف فى كل مجتمع ، لا وراء النظام التعليمى وحـــده ، بل وراء (كل شىء) فى حيـــــاة الناس فيــــــه .

ويمكن أن نقسم أنماط التربية السائدة فى عالمنا المعاصر ، الى ثلاثة أنماط رئيسية ، تختلف فيما بينها باختلاف الثقافة السائدة فى كل نمط منها ، هى :

١ — **النمط الليبرالى الغربى** : الذى نرى التربية فيه مسئولية الشعب ذاته [١٣٩] ، ونجدها (تهدف) الى مساعدة الفرد على أن (يستمتع) بحياته ، وتزويده (بالوسائل) التى يستطيع بها أن يحقق هذا الهدف ، فان « التربية الحرة فى جوهرها ، ليست نفعية ،

فهى لا تعلم المرء : كيف يكتسب رزقه ، وانما تحاول أن تعلمه : كيف يحيا حياة أكثر ثراء ، فى العقل والجسم والروح » ، وان « القيم الشائعة فى الدراسات الحرة الليبرالية كلها . هى نقص الجهل ، وزيادة المعرفة ، وتقليل التميز ، وتنمية التسامح ، والتدريب على تمييز الحق من الباطل ، والتدريب على أساليب كشف الحقائق، واحترام المنطق ، و .. » الخ (١٣٠) ، اضافة الى « اعدادها المواطنين ، للاسهام بذكاء ، فى العملية السياسية » (١٣١) .

واذا تم تغيير فى الثقافة السائدة فى هذا النمط ، أو فى عنصر من عناصرها ، أو تم تغيير فى التربية ، فى أى جانب من جوانبها ، أو عملية من عملياتها ، فانه يتم من القاعدة الشعبية العريضة ، التى أعدتها التربية أساسا ، بحيث تكون قادرة على القيام بهذا التغيير ، فى الاتجاه المطلوب ، على نحو ما سبق .

٢ — **النمط الشرقى الشيوعى** : الذى نراه على النقيض من النمط الغربى الرأسمالى ، فى كل شىء ، والذى نرى التربية فيه من مسئوليات الدولة وحدها ، وتحت رقابتها وحدها ، دون أن يكون للشعب أى دور فيها ، « فكل ما يتصل بالعملية التربوية من أهداف ، ومن وسائل لتحقيق هذه الأهداف ، تضعه السلطات العليا، وعلى المدارس أن تخضع له ، وتسير وفقه » (١٣٢) .

وقد رأينا عند حديثنا عن (فلسفة التربية وفلسفة المجتمع) فى الفصل الثالث ، أن هذا (التحكم) الذى تمارسه الدولة ، لا يقف عند حد التربية ، وانما يتعداها الى كل جوانب الحياة فى المجتمع الشيوعى . وقد عبر عن هذه النزعة المتسلطة ، لينين Lenin (١٨٧٠ — ١٩٢٤) أول توليه السلطة فى الاتحاد السوفيتى — أول مجتمع شيوعى معاصر ، حين أعلن ديكتاتورية البروليتاريا — أى ديكتاتورية الحزب الشيوعى الذى كان يتولى رئاسته ، على نحو ما رأينا هناك (١٣٣) ، وكان منطقه فى ذلك ، هو أنه « اذا كان القيصر قد تمكن من حكم روسيا بمائة وثلاثين ألفا من أفراد الطبقة الأرستقراطية ، فان البلاشفة يمكنهم أن يفعلوا ذلك ، بمائتين وأربعين ألفا من البلاشفة » (١٣٤) .

وفى مثل هذا النمط ، نجد الحكم متسلطا ، والجماهير سلبية ، بحجة أن « الادارة الفردية » ، هى التى تؤمن « بصورة أفضل ، أكفأ استخدام للقدرات البشرية » (١٣٥) ، ونجد الهدف الأعلى للانسان ، كما تحدده الدولة ، هو « خدمة أغراض الدولة ، وتحقيق

أهدافها ، لا تحقيق أهداف خاصة » ، ونجد « التعليم يميل الى ان يكون وظيفيـــا ومتخصصـــــــــــا » (١٣٦) .

وإذا تم تغيير فى الثقافة السائدة فى هذا النمط ، أو فى عنصر من عناصرها ، أو تم تغيير فى التربية ، فى أى جانب من جوانبها ، فانه يتم بناء على تعليمات فوقية ، تنفـذ حرفيا وبدقة على أيدى أبناء الشعب ، من الجماهير العريضة .

٣ — **النمط السائد فى العالم الثالث** : الذى نراه فى تلك البلاد ، التى تعيش اليوم فى حالة عدم استقرار ثقافى ، وذلك بسبب ما فرض عليها من تخلف ، تريد أن تتجاوزه ، ولذلك فهى تعيش اليوم « مرحلة انتقالية ، بسبب ما تمر به من تغيرات جـذرية ، فى مختلف مرافق المجتمع » (١٣٧) ، محاولة أن « تقطع مسافة التخلف بين واقعها وآمالها ، فى وقت قصير ، ووسط تيارات سياسية واقتصادية واجتماعية وعالمية ، تتلاطم كالأمواج فى عالم اليوم » (١٣٨) .

وفى غمرة الحرص على التقدم ، تنسى الهيئة الحاكمة فى هذه البلاد (واقعهـــا) و (تراثها الثقافى) ، وتسعى الى نقل المدنية الغربية ، ناسية « أن المدنية الغربية ، هى نتاج نمو سياسى واقتصادى وثقافى ، وتطور على طول المدى ، مما لم تعهده البـــلدان المتخلفة ، والقيام بعملية نقل مفاجئة ، تنتقل بها ثمار المدنيـــة الى تربة مختلفة ، ليس بالمهمة السهلة البسيطة ، كما يبدو الحال فى أول وهلة » (١٣٩) .

ولا يعيش التعليم فى بلاد العالم الثالث تلك ، بمعزل عن هذا الخلط والاضطراب والبلبلة ، فهو الآخر منقول من البلاد المتقدمة ، وتكون النتيجة مساهمته « فى ابعـــاد الطالب عن ثقافته ، واغترابه عنها ، ولم يكن تأثير هذا فى زيادة التفكك والتباين فحسب ، وانما فى خلق الحاجات والرغبات ، التى تتعارض والتنميـــة ، حتى فى اضـــيق معنى اقتصـــادى » (١٤٠) .

وتعتبر البلاد العربية والبلاد الاسلامية ، من بلاد العالم الثالث تلك ، التى ابتعدت عن تراثها الروحى والحضارى ، وراحت تتخبط على أعتاب الحضارة الغربية ، سواء فى شكلها الليبرالى / الغربى ، أو فى شكلها الشيوعى / الشرقى ، وكلاهما على النقيض تماما من الثقافة الاسلامية ، التى سنراها فى الفصل التالى ، لا تمانع فى الأخذ بالحضارة الغربية ، على ألا يتعارض ما تأخذه منها ، مع أصل من أصول الاسلام ، فالله سبحانه

« لا يحملنا على طلب المحال ، ولكنه يهدينا الى أن نستفيد احسن الاستفادة ، مما فينا من استعداد » (١٤١) .

والثقافة الاسلامية كما سبق فى أكثر من مجال ، ثقافة فردية/جماعية ، ليبرالية/ مثالية ، دنيوية/أخروية ، ثابتة/متغيرة ، ومن ثم فهى ثقافة متسعة فسيحة ، تسمح بحرية الحركة للمتشربين لها ، وبحرية العمل للعاملين فيها ، فى شتى مجالات الحيـــاة الانسانية ، بلا أية فرصة للجمود ، مهما كان منطق هذا الجمود .

وقد كان لهذه الثقافة الاسلامية بمختلف مزاياها تلك ، أثرها الواضح على التربية الاسلامية ، فى عصور ازدهارها ، فكان تطورها ، واستجابتها لمختلف الظروف المتغيرة، قبل أن يغلق باب الاجتهاد ، وتجمد الثقافة الاسلامية ، وتبتعد عن الاسلام .. ثم تجمد التربية الاسلامية بالتالى ، قبل أن تصطدم بالثقافة الغربية فى العصر الحديث ، فتنزوى فى ركن ضيق من أركان الحياة ، وأركان التربية .

وهذا ما سوف نراه فى الفصل التالى ، وفى بقية فصول الكتاب .

هوامش الفصل الخامس

(١) ارجع الى ص ٢٨ من الكتاب .

(٢) ارجع الى ص ١٥٣ من الكتاب .

(٣) ارجع الى ص ١٢٥ ، ١٢٦ من الكتاب .

(4) H. W. FOWLER and F. G. FOWLER (Edited by) : The Concise Oxford Dictionary of Current English, based on : The Oxford Dictionary; Fourth Edition, Revised by E. McINTOSH, Oxford, at the Clarendon Press, 1954, p. 381.

(5) Ibid., p. 292.

(٦) المعجم الوسيط — الجزء الأول (مرجع سابق) ، ص ٩٨ .

(7) AL NAHDA DICTIONARY; Op. Cit., p. 290.

(٨) أ. ك. أوتاواى : التربية والمجتمع — ترجمة الدكتور وهيب ابراهيم سمعان وآخرين — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٦٠ ، ص ١٢ ، ١٣ .

(٩) ج. ف. نيللر : الأصول الثقافية للتربية (مقدمة فى أنثروبولوجيا التربية) — ترجمة الدكتور محمد منير مرسى وآخرين — عالم الكتب — القاهرة — ١٩٧٢ ، ص ١٤ — ١٧ .

(١٠) الدكتور حامد عمار : فى بناء البشر ، دراسات فى التغير الحضارى ، والفكر التربوى — الطبعة الثانية — دار المعرفة — القاهرة — مايو ١٩٦٨ ، ص ٢٧ .

(١١) دكتور الدمرداش سرحان ، ودكتور منير كامل : المناهج — الطبعة الثالثة — دار العلوم للطباعة — القاهرة — ١٩٧٢ ، ص ٤٨ ، ٤٩ .

(12) VERNON MALLINSON : An Introduetion to the Study of Comparative Education; Op. Cit., pp. 263, 264.

(١٣) مصطفى صادق الرافعى : وحى القلم — الجزء الثالث (مرجع سابق) ، ص ٣٥ ، ٣٦ .

(١٤) الدكتور زكى نجيب محمود : هذا العصر وثقافته — الطبعة الأولى — دار الشروق — ١٤٠٠ هـ — ١٩٨٠ م ، ص ٣٥ .

(١٥) عباس محمود العقاد : محمد عبده — طبعة وزارة التربية والتعليم — الجمهورية العربية المتحدة — القاهرة — ١٣٨٣ هـ — ١٩٦٣ م ، ص ١٤ .

(١٦) جيمس ج. جالجر : الطفل الموهوب ، فى المدرسة الابتدائية — ترجمة سعاد نصر فريد — مراجعة الدكتور ابراهيم حافظ — اشراف وتقديم محمد على حافظ — رقم

(٣) من (بحوث تربوية - فى خدمة المعلم) — دار القلم بالقـــاهرة — ١٩٦٣ ، ص ٧ (من التقديم ، للأستاذ محمد على حافظ) .

(١٧) ارجع الى ص ٣٧ وما بعدها من الكتاب .

(18) EVERYMANS' ENCYCLOPAEDIA, Volume Four; Fourth Edition, J. M. Dent and Sons Ltd., 1958, p. 636.

(١٩) الدكتور محمد لبيب النجيحى : مقدمة فى فلسفة التربية (مرجع سابق) ، ص ١١٧ .

(20) WALTER H. SLOTE; Op. Cit., p. 287.

(٢١) جروف سامويل داو : كتاب المجتمع ومشاكله ، مقدمة لمبادىء علم الاجتماع — ترجمة ابراهيم رمزى — المطبعة الأميرية ببولاق — القاهرة — ١٩٣٨ ، ص ٢٦٦ .

(٢٢) د. برايس — وليامز : « الدراسات الثقافية المقارنة » — الفصل الحـــادى والعشرون من : آفاق جديدة ، فى علم النفس — أشرف على تأليفـــه : ب. م. فوس — ترجمة دكتور فؤاد أبو حطب — عالم الكتب — القاهرة — ١٩٧٢ ، ص ٤٦٨ .

(٢٣) أخرجه البخارى ومسلم ومالك وأبو داود والترمذى — وهذا لفظ البخارى ومسلم — نقـــلا عن :

— ابن الديبع الشيبانى (عبد الرحمن بن على) : تيسير الوصـــــول ، الى جامع الأصول ، من حديث الرسول — الجزء الأول (مرجع سابق) ، ص ٢٣ .

(٢٤) دكتور سيد أحمد عثمان : علم النفس الاجتماعى التربوى — الجزء الثانى — المسايرة والمغايرة — مكتبـــة الأنجلو المصرية — القـــاهرة — ١٣٩٤ هـ — ١٩٧٤ م ، ص ٦ — ٩ .

(٢٥) الدكتور فؤاد البهى السيد : علم النفس الاجتماعى — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٥٤ ، ص ١١٧ .

(٢٦) ارجع الى ص ١١٠ — ١١٤ من الكتاب .

(٢٧) دكتور صلاح مخيمر ، وعبده ميخائيل رزق (مرجع ســابق) ، ص ١٧٢ .

(28) ROBERT A. DAVIS : Psychology of Learning; McGraw - Hill Book Company, Inc., New York, 1935, p. 444.

(٢٩) الدكتور جيمس ديز : ازمة علم النفس المعاصر — ترجمة وتعليق الدكتــور سيد أحمـــد عثمان — دار الفـــكر العربى — القـــاهرة — ١٤٠١ هـ — ١٩٨١ م ، ص ١٢٣ .

(٣٠) ب. ف. سكينر : تكنولوجيا السلوك الانسانى — ترجمـــة د. عبد القادر

يوسف — مراجعة د. محمد رجاء الدرينى — رقم (٣٢) من (عالم المعرفة) — سلسلة كتب ثقافية شهرية . يصدرها المجلس الوطنى ، للثقافة والفنون والآداب — الكويت — رمضان ١٤٠٠ هـ — اغسطس (آب) ١٩٨٠ م ، ص ١٥٩ .

(٣١) نورمان بريل : بزوغ العقل البشرى — ترجمة وتقـــديم اسماعيل حقى — مكتبة نهضة مصر ومطبعتها — القاهرة — ١٩٦٤ ، ص ٢٧٩ .

(٣٢) قرآن كريم : النحل — ١٦ : ٣٦ ، ٣٧ .

(٣٣) رالف لنتون (مرجع سابق) ، ص ٣٨٤ ، ٣٨٥ .

(٣٤) المرجع السابق ، ص ٣٥٩ .

(٣٥) المرجع السابق ، ص ٣٦٠

(٣٦) المرجع السابق ، ص ٣٥٩ ، ٣٦٠ .

(٣٧) دكتورة نازلى صالح ، ودكتور سعد يسى : المدخل فى التربية — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٧٣ ، ص ٩٠ .

(38) VERNON MALLINSON; Op. Cit., p. 28.

(٣٩) د. عبد المحسن صالح : التنبؤ العلمى ، ومستقبل الانسان — رقم (٤٨) من سلسلة (عالم المعرفة) — سلسلة كتب ثقافية شهرية ، يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب — الكويت — صفر / ربيع الأول ١٤٠٢ هـ — ديسمبر (كانون الأول) ١٩٨١ م ، ص ٥ .

(٤٠) نورمان بريل (مرجع سابق) ، ص ١٨١ .

(٤١) ارجع الى ص ٦٣ وما بعدها من الكتاب .

(٤٢) دكتور محمد أحمد سلامة : علم النفس الاجتماعى — الجزء الأول (اصـــول النظرية) — مؤسسة سعيد الطباعة بطنطا — طنطا (مصر) — ١٩٧٩ ، ص ٥١ .

(٤٣) المرجع السابق ، ص ٥٨ .

(٤٤) عباس محمود العقاد : الثقافة العربية أسبق من ثقـافة اليونان والعبريين (مرجع سابق) ، ص ٥٩ — ٦٤ .

(٤٥) عبد الكريم الخطيب : اليهود فى القرآن — الطبعـة الأولى — دار الشروق — ١٩٧٤ ، ص ١٢ .

(٤٦) دكتور صبرى جرجس : التراث اليهودى الصهيونى ، والفكر الفـــرويدى (أضواء على الأصول الصهيونية لفكر سيجموند فرويد) — الطبعة الأولى — عالم الكتب — القاهرة — ١٩٧٠ ، ص ١٩٠ .

(٤٧) تفيض الأناجيل المسيحية المعترف بها من الكنيسة بالآيات الداعية الى اعلان الحرب التى لا تعرف الرحمة على الغير ، على عكس ما يعرفه الكثيرون عن المسيحية ، من أنها دين سلام وحب ورحمة — منها مثلا ما يذكره لوقا فى انجيله :

— « أما اعدائى أولئك ، الذين لم يريدوا أن أملك عليهم ، فأتوا بهم الى هنـــا ، واذبحوهم قدامى » (الاصحاح التاسع عشر : ٢٧) .

(٤٨) ارجع الى ص ٣٢ ، ٣٣ من الكتاب .

(٤٩) ارجع الى ص ٨٩ ، ٩٠ من الكتاب .

(٥٠) رالف لنتون (مرجع سابق) ، ص ٣٦١ .

(٥١) دكتور عبد الغنى النورى ، ودكتور عبد الغنى عبود (مرجع ســـابق) ، ص ٧١ .

(٥٢) العلامة عبد الرحمن بن خلدون : المقدمة ، من كتاب العبر ، وديوان المبتـدأ والخبر ، فى أيام العرب والعجم والبربر ، ومن عاصرهم من ذوى السلطان الأكبر — المكتبة التجارية الكبرى — القاهرة ، ص ٣٩٩ (من الفصل الخامس عشر ، من الباب الخامس ، من الكتاب الأول : فى أن خلق التجار نازلة عن خلق الرؤساء ، وبعيدة عن المروءة) .

(٥٣) المرجع السابق ، ص ٣٩٣ (من الفصل السابع ، من الباب الخامس ، من الكتاب الأول : فى أن القائمين بأمور الدين من القضاء والفتيا والتدريس والامـــامة والخطابة والأذان ونحو ذلك ، لا تعظم ثروتهم فى الغالب) .

(٥٤) المرجع السابق ، ص ٤٠٦ (الفصل الرابع والعشرون) .

(٥٥) المرجع السابق ، ص ٤٠٦ (الفصل الخامس والعشرون) .

(٥٦) المرجع السابق ، ص ٤١٠ (الفصل السادس والعشرون) .

(٥٧) المرجع السابق ، ص ٤١١ (الفصل السابع والعشرون) .

(٥٨) المرجع السابق ، ص ٤١٢ (الفصل الثامن والعشرون) .

(٥٩) المرجع السابق ، ص ٤١٥ (الفصل التاسع والعشرون) .

(٦٠) المرجع السابق ، ص ٤١٧ (الفصل الثلاثون) .

(٦١) المرجع السابق ، ص ٤٢١ (الفصل الحادى والثلاثون) .

(٦٢) المرجع السابق ، ص ٤٢٣ (الفصل الثانى والثلاثون) .

(٦٣) المرجع السابق ، ص ١٢٣ .

(٦٤) المرجع السابق ، ص ١٢٥ .

(٦٥) المرجع السابق ، ص ١٥٣ .

(٦٦) دكتور عبد الغنى النورى ، ودكتور عبد الغنى عبود (مرجع سابق) ، ص ٧١ ، ٧٢ .

(٦٧) قرآن كريم : النحل — ١٦ : ٩٠ .

(٦٨) صحيح البخارى — الجزء الأول (مرجع سابق) ، ص ٢٠ (من كتاب الايمان) .

(٦٩) ارجع الى ص ٧٧ ، ٧٨ من الكتاب .

(٧٠) رالف لنتون (مرجع سابق) ، ص ٣٦٢ .

(٧١) دكتور عبد الغنى النورى ، ودكتور عبد الغنى عبود (مرجع سابق) ، ص ٧٢ .

(٧٢) دكتورة عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطىء) : الشخصية الاسلامية ، دراسة قرآنية — الطبعة الثانية — دار العلم للملايين — بيروت — آيار (مايو) ١٩٧٧ ، ص ١١ .

(٧٣) دكتور نجيب اسكندر ابراهيم وآخران : الدراسة العلمية للسلوك الانسانى — مؤسسة المطبوعات الحديثة — القاهرة — ١٩٥٠ ، ص ١٢٧ .

(٧٤) دكتور عبد الغنى النورى ، ودكتور عبد الغنى عبود (مرجع سابق) ، ص ٦٩ .

(٧٥) التعلم وتحديات المستقبل — تقرير لنادى روما الدولى — اعداد جيمس و. بوتكن ، ومهدى المنجرة ، ومرسيا مالتزا — أعد الطبعة العربية وقدم لها : الدكتور عبد العزيز القوصى — المكتب المصرى الحديث — القاهرة — يناير ١٩٨١ ، ص ١٩٩ .

(٧٦) أسوالد اشبنغلر : تدهور الحضارة الغربية ـ الجزء الأول (مرجع سابق)، ص ٢١٣ .

(٧٧) المرجع السابق ، ص ١٢ ، ١٣ (من مقدمة المترجم) .

(٧٨) ارجع الى ص ١٢١ ، ١٢٢ من الكتاب .

(٧٩) ارجع الى ص ١٢٧ ، ١٢٨ من الكتاب .

(٨٠) جمال الدين الأفغانى ، والشيخ محمد عبده : العروة الوثقى ـ الطبعة الأولى ـ دار الكتاب العربى ـ بيروت ـ لبنان ـ ذو الحجة ١٣٨٩ هـ ـ شـــباط (فبراير) ١٩٧٠ ، ص ٦٢ .

(٨١) البرت أشفيتسر (مرجع سابق) ، ص ٣٤ .

(٨٢) الدكتور زكى نجيب محمود : هذا العصر وثقافته (مرجع سابق) ، ص ٥ .

(٨٣) ارجع الى ص ٢٠٦ من الكتاب .

(٨٤) الدكتور محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الثقافية للتربية، مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٧٤ ، ص ١٥٣ .

(٨٥) المرجع السابق ، ص ١٥٤ .

(٨٦) المرجع السابق ، ص ١٥٥ .

(٨٧) رالف لنتون (مرجع سابق) ، ص ٣٨٥ .

(٨٨) ارجع الى ص ٣٥ ، ٣٦ من الكتاب .

(٨٩) ب. ف. سكينر (مرجع سابق) ، ص ١٢٤ ، ١٢٥ .

(٩٠) ارجع الى ص ١١٦ من الكتاب .

(٩١) د. أحمد حمدى محمود : الحضارة ـ رقم (١٥) من (كتـــابك) ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٧٧ ، ص ١٤ .

(٩٢) ول ديورانت : قصة الحضارة ـ الجزء الأول (نشأة الحضـــارة) (مرجع ســـابق) ، ص ٩ .

(٩٣) المرجع السابق ، ص ١٥٢ .

(٩٤) ارجع الى ص ٧٩ ـ ٨٢ من الكتاب .

(٩٥) الدكتور محمد الهادى عفيفى (مرجع سابق) ، ص ١٥٠ .

(٩٦) الدكتور حامد عمار : فى اقتصاديات التعليم — مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى — سرس الليان (مصر) — ١٩٦٤ ، ص ٨ .

(97) R. V. GARCIA : United Arab Republic, Government Structures For Science Policy, 10 - 17 January 1969; UNESCO, Serial No 1342/ BMS. RD/SCP, Paris, July 1969, p. 2.

(٩٨) ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الأول نشأة الحضارة) (مرجع سابق) ، ص ٣ ، ٤ .

(٩٩) المرجع السابق ، ص ٦ ، ٧ .

(١٠٠) ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الثانى ، من المجلد الأول (الشرق الأدنى) (مرجع سابق) ، ص ٢٦٤ ، ٢٦٥ .

(١٠١) ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الخامس (الشرق الأقصى) (اليابان) — ترجمة الدكتور زكى نجيب محمود — الادارة الثقافية ، فى جامعة الدول العربية — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٥٦ ، ص ١٦٥ .

(١٠٢) عبد الرحمن حسن حبنكة الميدانى : أسس الحضارة الاسلامية ووسائلها — الطبعة الأولى — دار العربية ، للطباعة والنشر والتوزيع — ١٣٩٠ هـ — ١٩٧٠ م ، ص ١٤ .

(١٠٣) المرجع السابق ، ص ١٥ ، ١٦ .

(١٠٤) قرآن كريم : الاسراء — ١٧ : ١٦ ، ١٧ .

(١٠٥) ارجع الى ص ١٣٠ — ١٣٣ من الكتاب .

(١٠٦) الدكتور محمد على أبو ريان (مرجع سابق) ، ص ٦٩ .

(١٠٧) ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الأول (نشأة الحضارة) (مرجع سابق) ، ص ١٥١ ، ١٥٢ .

(١٠٨) الدكتور محمد عزيز الحبابى : الشخصانية الاسلامية — من (مكتبة الدراسات الفلسفية) — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٩٦٩ ، ص ٦٨ .

(١٠٩) قرآن كريم : الأنبياء — ٢١ : ٩٢ .

(١١٠) قرآن كريم : الحجر — ١٥ : ٩ .

(١١١) قرآن كريم : الروم — ٣٠ : ٢٩ ، ٣٠ .

(١١٢) ارجع الى ص ٨٩ ، ٩٠ من الكتاب .

(١١٣) ارجع الى ص ٢١٦ ، ٢١٧ من الكتاب .

(١١٤) ارجع الى ص ٤٠ ، ٤١ من الكتاب .

(١١٥) عباس محمود العقاد : الله (مرجع سابق) ، ص ٤٣ ، ٤٤ .

(١١٦) قرآن كريم : الأعراف – ٧ : ٧٠ .

(١١٧) قرآن كريم : البقرة – ٢ : ١٧٠ .

(١١٨) سجع الحمام ، فى حكم الامام أمير المؤمنين ، على بن أبى طالب ، عليه السلام – جمع وضبط وشرح : على الجندى وآخرين – مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة – ١٩٦٧ ، ص ٣٧٦ .

(١١٩) الدكتور هارى نيكولز هولمز : قصة الكيمياء ، من خلال أنبوبة الاختبار – ترجمة الدكتور الفونس رياض ، والدكتور عبد العظيم عباس – مراجعة الدكتور عبد الفتاح اسماعيل – رقم (٢٨٤) من (الألف كتاب) – مكتبة نهضة مصر ومطبعتها – القاهرة ، ص ٢٣ .

(١٢٠) الدكتور عبد العزيز القوصى : أسس الصحة النفسية (مرجع سابق) ، ص ١٠ .

(١٢١) وحيد الدين خان : الاسلام يتحدى (مرجع سابق) ، ص ١٥٤ .

(١٢٢) عبد الكريم الخطيب : الله ذاتا وموضوعا ، قضية الألوهية .. بين الفلسفة والدين – الطبعة الثانية – دار الفكر العربى – القاهرة – ١٩٧١ ، ص ٩٠ .

(١٢٣) عبد الرزاق نوفل : الله ، والعلم الحديث ، الناشرون العرب – دار الشعب – القاهرة – ١٩٧١ ، ص ١٥ ، ١٦ .

(١٢٤) قرآن كريم : الرعد – ١٣ : ٢٦ – ٢٨ .

(١٢٥) ديل كارنيجى : دع القلق وابدأ الحياة – تعريب عبد المنعم محمد الزيادى – الطبعة الخامسة – مؤسسة الخانجى بمصر – القاهرة ، ص ٦٩ ، ٧٠ .

(١٢٦) المرجع السابق ، ص ٥٧ ، ٥٨ .

(١٢٧) المرجع السابق ، ص ٢٨٢ .

(١٢٨) ارجع الى ص ٢٧ من الكتاب .

(١٢٩) دكتور عبد الغنى عبود : الأيديولوجيا والتربية ، مدخل لدراسة التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ٢١٤ .

(١٣٠) فرد ب· ميليت : أستاذ الجامعة — ترجمة الدكتور جابر عبد الحميد جابر — مراجعة وتقديم الدكتور محمد حسان — رقم (٣) من (ماذا يعملون) — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٦٥ ، ص ١٠٦ ، ١٠٧ .

(١٣١) د. جوسلين : المدرسة والمجتمع العصرى — ترجمة الدكتور محمد قدرى لطفى وآخرين — عالم الكتب — القاهرة — ١٩٧٢ ، ص ١١٦ ·

(١٣٢) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : « دراسة مقارنة للادارة المدرسية » — **اتجاهات جديدة ، فى الادارة المدرسية** — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٦٠ ، ص ٤٣١ ، ٤٣٢ .

(١٣٣) ارجع الى ص ١٢٧ من الكتاب ·

(134) GOERGE S. COUNTS : The Challenge of Soviet Education; McGraw - Hill Book Company, Inc., New York, 1957, p. 35.

(١٣٥) ف. أ. لينين : عن الدفاع عن الوطن الاشتراكى — مطبوعات وكالة أنباء نوفوستى — موسكو — ١٩٧٠،ص ١٠٧ (من خطاب المؤتمر الثالث للمجالس الاقتصادية (٢٢) فى عموم روسيا — فى ٢٧ يناير ١٩٢٠) .

(136) FREDERICK HARBISON and CHARLES A. MYERS : Education, Manpower, and Economic Growth, Strategies of Human Resource Development; McGraw - Hill Book Company, New York, 1964, p. 179.

(137) GABRIELLA DEBRONFENMAJER : «Elite Evaluation of Role Performance» A STRATEGY FOR RESEARCH ON SOCIAL POLICY, Edited by : FRANK BONILLA and JOSE A. MICHELENA; The M. I. T. Press, Massachusetts, 1967, pp. 212, 213.

(١٣٨) الدكتور حامد عمار : « اهمية التدريب ومكانته ، فى المجتمعات النامية » — **ابحاث فى التدريب على تنمية المجتمع** — الحلقة الدراسية للتدريب على تنمية المجتمع فى للدول العربية — القاهرة — ١٩٦٣ — سرس الليان (مصر) — ١٩٦٤ ، ص ١ .

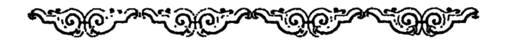
(١٣٩) هيو سيتون واطسون : ثورة العصر ، بحث فى فلسفة السياسة والاجتماع — الكتاب الأول من سلسلة (كتب الناقوس) — ترجمة محمد رفعت — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة ، ص ١٠٥ ·

(١٤٠) آدم كيرل (مرجع سابق) ، ص ١٣ .

(١٤١) محمد اسد : الاسلام على مفترق الطرق — من سلسلة (صوت الحق) — تصدرها الجماعة الاسلامية ، بجامعة القاهرة — دار الجهاد ودار الاعتصام — القاهرة — ص ١١٠ .

الفصل السادس

الأصول الفلسفية للتربية الإسلامية



تقـــــديم :

جرى العرف بين المتخصصين فى التربية ، ان يقسموا الأصول التى تقوم عليها التربية ، الى ثلاثة أنواع كبرى من الأصول ، هى **الأصول النفسية** ، التى تدور حول (المنظور) العام الى الفرد - المتعلم ، وانعكاس هذا المنظور على عمليـــة التربيـــة ، **والأصول الثقافية** ، التى تدور حول (المنظور) العام الى المجتمع ، بكل المؤثرات فيه - الذى يعد هذا الفرد (المتعلم) ليعيش فيه ، ولتكون صورة هـذا المجتمع من خـــلاله ، **والأصول الفلسفية** ، التى تجمع بين هذين النوعين من الأصول ، فى اطار عام واحد ، اذ أن صورة الفرد ، وصورة المجتمع ، تنبعان عادة عن أصول واحدة ، تعالج قضاياهما معا ، ولا يمكن الفصل بينهما الا لغرض الدراسة وحده .

وهكذا تكون الأصول الفلسفية للتربية ، هى المنطلق فى التفكير،عند محاولة صياغة نظرية تربوية ، أو محاولة أى اصلاح تربوى فى الحقيقة ، لا الأصـــول النفسية ، أو الأصول الثقافية ، لأن التفكير فى كل نوع منهما يأتى فى مرحلة متأخرة ، تالية لمرحلة وضع هذه الأصول الفلسفية .

والأصول الفلسفية للتربية ، لا تنبع - حين توضع - من فراغ ، وانما هى تنبع من (واقع) الأمة ، ومن تراثها التاريخى والحضارى ، ومن مقوماتها الدينية ، وتطلعاتها فى المســـــتقبل .

وعادة ما تختصر كل هذه (المصادر) ، التى تنبع منها فلسفة التربية ، أو (الأصول) التى تقوم عليها هذه الفلسفة ، فى أصل واحد كبير ، يكون هو (الكتاب المقدس) للأمة ، الذى توضع هذه الأصول الفلسفية للتربية لخدمته ، وتحقيق أهدافه - يستوى فى ذلك (القرآن الكريم) بالنسبة للأمة الاسلامية ، و (العهد القديم) لليهود ، وكتاب (رأس المال) عند الشيوعيين .

وقد يكون لهذا (الكتاب المقدس) شروح وتفاسير ، تحتل درجة من الأهمية أقل منه ، ولكنها تعتبر - رغم ذلك - مصادر - أو أصولا - لفلسفة التربية ، لا تقل عن هذا الكتاب المقدس أهمية - على نحو ما سنرى .

وفى ضوء ذلك ، يمكن توضيح (الأصول الفلسفية للتربية الاسلامية) .

١ — القـــــرآن الكـــــريم :

والقرآن الكريم ، كأصل من الأصول الفلسفية للتربية الاسلامية ، بل كأصل من الأصول بلا منازع ، لكل الحياة الاسلامية ، يتميز عن غيره من الكتب المقدســـة على العموم ، بانه هو كلام الله بلا منازع ، فهو « الكتاب الوحيد ، من بين الكتب السماوية ، الذى بقى كما هو ، لم تمتد اليه بالتحريف يد » ، « منـــذ اربعة عشر قرنا مضت من الزمان » (١) ، فقد « جمع القرآن كله فى حياة النبى صلى الله عليه وسـلم ، فى صحف وأوراق »،و « كان يعرض على جبريل مرة فى كل سنة ما كتب من الوحى فى تلك السنة ، وعرضه عليه مرتين سنة موته » . و « روى أن غير واحد من الصحابة ، جمع القرآن فى مصحف » (٢) ، ذكر منها ، السجستاني ، صاحب (كتاب المصاحف) ، خمسة مصاحف للصحابة (٣) وأحد عشر مصحفا للتابعين (٤) ، جمعها عثمان جميعا فى مصحف واحد ، « جعلوه مصحفا رسميا ، وبعث عثمان بنسخ منه الى الأمصار ، وأمر باحراق ما عداها من صحف أو مصاحف » (٥)،« فجمعوا القرآن من الصحف ، ومن شقف مخطوطة،ومن صدور الناس ، وكانوا لا يتقبلون شيئا ، الا اذا شهد له شاهدان » (٦) .

والديانات السماوية الموجودة بيننا اليوم ، أشهرها اليهودية ، وكتابها المقدس هو (العهد القديم) ، أو (التوراة) ، وهى من (تأليف) عزرا ، أو عزير ، كما يســميه القرآن الكريم ، على نحو ما رأينا فى الفصل الرابع من الكتاب (٧)، ثم المسيحية ، او النصرانية ، بفرقها المختلفة ، وكتابها المقدس هو (العهد الجديد) ، أو (الأنجيل) ، وهو ليس انجيلا واحدا ، أو كتابا واحدا ، كما يدل على ذلك أسمه ، بل لقد كان « فى القرن الأول » ، « عشرات النسخ من الأناجيل » (٨) ، اجتمعت الكنيسة مرارا لاختيار أربعة منها « بالاقتراع — أى بكثرة الأصوات » ، منها اثنان لرجلين « لم يجتمعا بالسيد المسيح ، ولم يسمعا منه » ، هما مرقص ، الذى كتب انجيله « بين سنتى سبع وستين وسبعين » ، ولوقا ، الذى كتب انجيله « سنة ثمانين » (٩) — اضافة الى بعض الرسائل بطبيعة الحال لغير المسيح ، « ولم تكتف الكنيسة باختيار هذه الأناجيل الأربعـة ، بل ارادت الناس على قبولها » (١٠) ، على حد تعبير المرحوم ، الشيخ محمد أبو زهرة ، ومن ثم جاءت هذه الأناجيل مليئة (بالتناقضات) ، فيما يتصل بالحقيقة الواحدة ، المتصلة بالسيد المسيح بطبيعة الحال ، ومن ثم كانت هذه الأناجيل ، مما شكك فى المســيحية والمسيح معا،حتى عند المفكرين المتنورين المسيحيين أنفسهم ، حتى أن ول ديورانت ليبدأ

حديثه عنه وعنها بهذا السؤال : « هل وجد المسيح حقا ؟ او أن قصة حيـــاة مؤسس المسيحية ، وثمرة أحزان البشرية ، وخيالها ، وآمالها ــ أسطورة من الأساطير ، شبيهة بخرافات كرشنا وأوزوريس وأتيس وادنيس وديونيشس ومتراس ؟ »

ويجيب ول ديورانت على سؤاله ــ أو تساؤله ــ بقوله : « لقــد كان بولنجبروك والملتفون حوله،وهم جماعة ارتاع لأفكارهم ، فلتير نفسه،يقولون فى مجالسهم الخاصة : ان المسيح ، قد لا يكون له وجود على الاطلاق » .

« ولقد كان من أعظم ميادين نشاط العقل الانسانى فى العصر الحديث ، وابعدها أثرا ، ميدان (النقد الأعلى) للكتاب المقدس ، ــ التهجم الشديد على صحته ، وصــدق روايته ، تقابله جهود قوية ، لاثبات صحة الأسس التاريخية للدين المسيحى ، وربما أدت هذه البحوث على مر الأيام ، الى ثورة فى التفكير ، لا تقل شأنا ، عن الثورة التى أحدثتها المسيحية نفسها » (١١) .

واذا كانت الديانات السماوية الموجودة بيننا اليوم ، قد قطعت صلتها بالســماء فعلا ، بما تم فيها من (عبث) بشرى ، جعل اليهودية ــ كما رأيناها فى الفصل الرابع ــ (توليفة) مصرية / آسيوية (١٢) ، وجعل المسيحية توليفة يهودية / وثنية (١٣) ، فان الديانات الأخرى / الوضعية ، كانت أكثر صراحة ووضوحا ، فى اعلانها عن وثنيتها ، وفى تعبيرها عن (ظروف) الزمان والمكان التى ولدت فيها ، وفى هجومها على ديانات السماء، التى ولدت فى (حضانتها) ، كرد فعل لها ، وخاصة المسيحية ، التى تخلت عن حيـــاة الغرب بعد الاصلاح الدينى فيه سنة ١٥١٥ ، فكان تخليها عن هذه الحياة ، ســببا فى وجود (فراغ) فكرى ، جعل الساحة تمتلىء بالكثير من الأفكار والآراء والتصورات ، من أمثال كانت Kant وفيخت Fichte وشيلنج Schelling وهيجــل Hegel وفيورباخ Feurbach ــ اضافة الى آراء جون لوك John Locke وفولتير Voltaire ومونتسيكيو Montesqieu وجان جاك روسو Jean Jacque Rousseau قبلهم ، مما أدى الى بلبلة فكرية واضحة فى الغرب ، رأى كارل ماركس Carl Marx أن يقضى عليها بكتابه (البيان الشيوعى) Communist Manifesto ، الذى « سبق ثورات ١٨٤٨ فى أوروبا ، وكان من أسباب اشتعالها » (١٤) ، والذى كان من أسباب طرده من المانيا ، حيث كتب (البيان الشيوعى)،الى لندن،بعد فشل « ثورات سنة ١٨٤٨ » ، « ليقضى بقية حياته فى تهذيب

المذاهب ، التى رسم صورتها العامة فى (البيان الشيوعى) ودعمها » ، « وفى عام ١٨٦٧ ، نشر الجزء الأول من كتابه (رأس المال) ، ثم قام انجلز باصدار الجزءين الثانى والثالث، فى عامى ١٨٨٥ و ١٨٩٥ على التوالى ، بعد موت المؤلف . ويتضمن المجلد الأول جوهر تعاليم ماركس » (١٥) .

والماركسية لا تعدو أن تكون (نظرية) وضعت « فى اطار الظروف الاقتصادية والاجتماعية ، والمناخ الفكرى العام،الذى دعا الى تنظيم الحياة الاجتماعية تنظيما جديدا، بعد أن أفلس الفكر البورجوازى ، وتناقضت تقاليده فى البلاد المختلفة ، وقصر عن أن يبرز فى نظرية علمية موحدة ، تفسر الحقائق التاريخية المتجددة ، وتقوم الصراع ، فى ضوء التبدلات التى طرأت على طبيعة العلاقات الاجتماعية ، فى عصر ازدهار الرأسمالية والصناعة ، دون الانصراف الى الغيبيات والأفكار المجردة » (١٦) ، على نحو ما نرى فى كتابات المفكرين السابقين لكارل ماركس ، والتى كانت أفكاره ، رد فعل لبعضهم ، و (توليفة) هى الأخرى لأفكار البعض الآخر ، وخاصة هيجل وفيورباخ ، « فمن غير هيجل ، يستحيل تصور ماركس » (١٧) مثلا ، على نحو ما رأينا عند حديثنا عن (معنى الفلسفة) فى الفصل الثالث (١٨) ، فهى — فى عمومها — « أثر مباشر ، للنظام (الراسمالى) الحديث » (١٩) ، على حد تعبير المرحوم عبد الرحمن عزام ، وهى « مدينة للغرب فى فكرها — فان ماركس لم يأت بجديد ، وانما من التلفيق بين ما قاله هيجل ، وما قاله فيورباخ ، أقام فلسفته ، على أساس مادية (فيورباخ) ، وجدلية (هيجل) » (٢٠) ، « وان عارضها ماركس فى أمور كثيرة » (٢١) .

وربما كانت الماركسية قد استطاعت أن تجد لها مكانا فى منتصف القرن التاسع عشر ، وسط الفكر المضطرب الذى كان سائدا فى الغرب ، اثر الاصلاح الدينى كما سبق ، حيث « كانت السمة الغالبة على ذلك المجتمع ، وجود طبقتين اجتماعيتين متعاديتين ، طبقة بورجوازية راسمالية ، مستحوزة على ركائز الانتاج والاقتصاد والمال والسياسة. وطبقة كادحة ، صناعية أو زراعية أو حرفية ، خاضعة لسيطرة الطبقة الأولى » ، « وكان الدين الذى تمثله الكنيسة ، على حظ كبير من القوة والتأثير ، بل بدا وكأنه حليف الرجعية والسلطة » (٢٢)، فلم يكن أمام ماركس « غير الانتهاز ، والاتجار بالضمير »(٢٣)، وهو أسلوب ورثه عن والده، الكاهن اليهودى، الذى اعتنق النصرانية ، ليحظى بامتيازات متبعيها ، فى مجتمع لا يؤمن الا بها ، وبه — أى بهذا الاسلوب — اعتمد على تحريك،

« كتل الغوغاء » ، « ينادونهم بالطليعة وصناع التاريخ وبناة المستقبل ، لا عن صـدق واقتناع ، ولكن انتهازية ، ليستعملوهم فى عمليـات التهييج والتحريض (٢٤) ، ولكنهـا سرعان ما فشلت كما سبق ، حتى لقد طورد ماركس نفسه ، فى كل مكان ارتحل اليه ، كما انه حيثما كانت « الحركات البروليتارية المستقلة تظهر عليها دلائل الحياة ، فقد كان يقضى عليها بعنف وقسوة » (٢٥) ، على حد تعبير انجلز ، فى تقـديمه (للبيـان الشـيوعى) .

وما هى الا سنوات ، حتى (تطورت) الحياة من حول (البيان الشيوعى) وكتاب (راس المال) معا ، حتى صار الفكر الشيوعى كله (رجعيا) ، حيث تطور العلم، وتطورت التكنولوجيا ، وحيث « العامل رجل مرفه »، « وحيث لا يوجد جيش من العمال المرهقين، وانما جيش آخر ، من الموظفين المرفهين ، ومن ورائهم نقابات عمالية ، وقوانين للتأمين ضد العجز والشيخوخة والمرض » (٢٦) — حتى أنه لم تكن للماركسية لتعيش بعـد ماركس ، لولا ما « أتيح لبعض اتباعه ، أن يقبضوا على زمام الثورة الروسية ، بعـد انهيار دولة آل رومانوف ، فجاءتهم هذه الثورة ، والمذهب الماركسى يتداعى » (٢٧) ، و « لولا تلك المصادفة » ، على حد تعبير المرحوم العقاد ، « لكان كتاب (رأس المال) — كما كان — رزمة من الورق اللغو ، يعجب قراؤه ، لما فيه من الخلط والترقيع ، وغلبة أهواء الشر ، على قواعد التفكير » (٢٨) .

وفى هذا الجو المريب ، الذى يحيط (بالكتب المقدسة) كلها ، سواء كانت كتبـا لديانات سماوية محرفة ، أو كتبا لديانات وضعية فرضت على متبعيها بقوة السلاح ، وبالارهاب والبطش ، على نحو ما رأينا فى تاريخ الشيوعية ، عند حديثنا عن (فلسـفة التربية وفلسفة المجتمع) فى الفصل الثالث (٢٩) ، يغدو القرآن الكريم ، هو الكتـاب (الوحيد) ، الذى يمكن أن يسمى (كتاب الله) ، من بين ما يسمى (بالكتب المقدسة) جميعا ، ويغدو الكلام فيه هو (كلام الله) الى (الانسان) — أنى كان هذا الانسان ، حتى يرث الله الأرض ومن عليها .

ولأن القرآن الكريم (كتاب الله) ، الذى يضم بين دفتيه (كلام الله) الى الناس ، فانه يتضمن « فى جوهره ثلاثة انواع من الرسالات للبشر ، الرسالة الأولى عقائدية ، وهى تتضمن مجموعة عقائد ، من شأنها أن توضح ادراك الحقيقة ، ومركز الانسان فى هـذه الحقيقـة » .

« والرسالة القرآنية الثانية ، تبدو فى الظاهر ، وكأنها سجل ضخم لحـــوادث التـــــــاريخ » .

« والرسالة الثالثة ، التى يتضمنها القرآن الكريم ، رسالة يصعب الكلام عنها بلغة الناس ، وللمرء أن يعتبر هذه الرسالة سحرا سماويا »،حيث « يعتقد المؤمنون أن للقرآن بركة ، وهى عقيدة يصعب تفسيرها أو ايضاحها منطقيا » (٣٠) .

والحقيقة أن ما يبدو رسالات مختلفة للقرآن الكريم ، انما هو رسالة واحدة من (الله) سبحانه ، الى (الانسان) الذى يخاطبه ، وان وصلت هذه الرسالالة الى الانسان على مراحل ، ومنتقلة معه من حالة الى حالة ، فان الآية القرآنية تنفرد عن غـــيرها « بخاصية عجيبة .. انها تحدث الخشوع فى النفس ، بمجرد أن تلامس الأذن ، وقبل أن يتأمل العقل معانيها .. لأنها تركيب موسيقى ، يؤثر فى الوجدان والقلب لتوه ، ومن قبل أن يبدأ العقل فى العمل . فاذا بدأ العقل يحلل ويتأمل ، فانه سوف يكشف أشـــياء جديدة ، وسوف يزداد خشوعا .. ولكنها مرحلة ثانية ، قد تحدث وقد لا تحدث » (٣١) .

ولأن القرآن الكريم رسالة كلامية من الله الى الانسان ، فانه كتاب (عقيدة) ، تنتظم حولها سائر جوانب الحياة الانسانية . وهو يدلل على صدق العقيـــدة ، بمجموعة من القوانين ، يعرضها كلها بأسلوب معجز ، يتحدى به المعاندين والمكابرين .

وهذه القوانين كلها من صنع الله ، سواء فى ذلك القوانين (الطبيعية) ، التى تحكم الكون الذى خلقه الله سبحانه من حول الانسان ، والقوانين (التاريخية) ، التى تحكم تطور الحياة الانسانية من حال الى حال ، والتى هى من صنع الله كذلك ، ثم يرتب على هذه القوانين وتلك ، قوانين أخرى تحكم المستقبل الانسانى ، ســواء فى ذلك المستقبل القريب على الأرض ، والمستقبل البعيد ، يوم الحساب ، وكلها فى يد الله سبحانه أيضا .

ولأن « القرآن هو كلام الله ، والكون خلق لله » على حد تعبير الشيخ محمد متولى الشعراوى ، فانه « لا تتعارض حقيقة قرآنية مع حقيقة كونية » (٣٢) ، وان كان « اعجازه العلمى ليس فى اشتماله على النظريات العلمية ، التى تتجدد وتتبدل ، وتكون ثمرة للجهد البشرى فى البحث والنظر ، وانما فى حثه على التفكر ، فهو يحث الانسان على النظـر فى الكون وتدبره ، ولا يشل حركة العقل فى تفكيره ، أو يحـول بينه وبين الاستزادة من

العلوم ، ما استطاع الى ذلك سبيلا » (٣٣) . « ومعجزة المعجزات فى كتاب الله : فيمـــا يتصل بالكون ، انه يعرض الحقائق الكونية عرضا ، استطاع استيعابه أعراب مكة ، ويستطيع استيعابه انسان القرن العشرين ، والقرون التالية » (٣٤) .

أما فيما يتصل بالحقائق التاريخية ، فهى متواترة الورود فى سور القرآن الكريم ، تواتر ورود الاشارات الكونية ، أو أكثر تواترا ، ولكنها لا ترد — حين ترد — من أجـل (الحدوتة) التاريخية ذاتها ، كما ترد قصص التوراة والانجيل ، بل ترد مركزة على زاوية معينة منها ، من أجل ما فيها من عظة وعبرة ، كما رأينا فى الفصل الرابع (٣٥) . ورغم ذلك ، تظل هذه الحقائق التاريخية القرآنية ، هى (المرجع الوحيد) الصـــادق ، للحوادث المعروضة ، فنحن « لا نملك كتابا آخر ، ولا أثرا تاريخيا آخر فى تاريخ البشرية كلها ، توافرت له أسباب التحقيق العلمى البحتة ، كما توافرت لهذا الكتاب » (٣٦) .

وكما تعمل الحقيقة الكونية المعروضة فى القرآن على تثبيت عقيدة المسلم ، وربطه بخالقه وخالق الكون ، تعمل الحقيقة التاريخية على تحقيق نفس الهدف ، فالقـــرآن الكريم « لا يقدم (قصصه) و (صوره) و (مشاهداته) ، لمجرد ترف ذهنى ، أو اشباع حاجة المؤمنين الى القصص والصور والمشاهدات ، ولا لنزعة (أكاديمية) فيه ، تسعى الى تتبع (ما حدث فعلا) ، بأكبر قدر من الأمانة ، ودون اكتراث للمدلولات الكبرى ، لهذا الذى (حدث) ، واشاراته الأخلاقية .. ان القرآن يجىء بمعطياته التاريخية تلك ، من أجل أن (يحرك) الانسان صوب الأهداف ، التى رسمها الاسلام ، ويبعده — فى الوقت ذاته — فردا وجماعة — عن المزالق والمنعرجات ، التى أودت بمصائر عشرات بل مئات ، من الأمم والجماعات والشعوب » (٣٧) .

وهكذا ، تتكامل الحقيقة التاريخية ، مع الحقيقة الكونية ، فى تثبيت عقيدة المسلم فى نفسه ، وربطه بربه ، و « يغدو (التاريخ) فى القرآن الكريم ، وحدة زمنية .. تتهاوى الجدران ، التى تفصل بين الماضى والحاضر والمستقبل ، وتتعانق هذه الأزمان الثلاثة ، عناقا مصيريا .. حتى الأرض والسماء ، وزمن الأرض وزمن السماء ، وقصة الخليقة ، ويوم الحساب .. تلتقى دائما عند النقطة الحاضرة ، فى عرض القرآن » ، « فتغـــدو حركة التاريخ ، التى يتسع لها الكون ، حركة واحدة ، تبدأ يوم خلق الله السموات والأرض ، وتتجه نحو يوم الحساب .

ان الحياة الدنيا (فعل) تاريخي مستمر ، يتشكل من الماضي والحاضر ، ويرتبط بمستقبل يوم الحساب ، الذي هو بمثابة المصير النهائي لفاعلية الانسان في العالم ، ولهذا يقدم القرآن وصفا رائعا ، يتميز بالحيوية والتدفق ، لمجرى التاريخ البشري ، وبهـــذا التوافق بين الماضي والحاضر والمستقبل ، وينقلنا بخفة وابداع ، بين الآونات الثلاث ، حيث تذوب الفواصل والحواجز ، وتسقط الجدران » (٣٨) .

والنماذج التي تدل على هذا (التكامل) القرآني ، في تثبيت عقيدة المسلم ، كثيرة كثيرة ، منها قوله تعالى على سبيل المثال :

— « قل : أندعو من دون الله ما لا ينفعنا ولا يضرنا ، ونرد على أعقابنا بعد اذ هدانا الله ، كالذي استهوته الشياطين في الأرض حيران ، له أصحاب يدعونه الى الهدى : ائتنا ، قل : ان هدى الله هو الهدى ، وأمرنا لنسلم لرب العالمين . وأن أقيموا الصلاة واتقوه ، وهو الذي اليه تحشرون . وهو الذي خلق السموات والأرض بالحق ، ويوم يقول : كن ، فيكون ، قوله الحق ، وله الملك يوم ينفخ في الصور ، عالم الغيب والشهادة ، وهو الحكيم الخبير . واذ قال ابراهيم لأبيه آزر : أتتخذ أصناما آلهة ؟ اني اراك وقومك في ضلال مبين . وكذلك نرى ابراهيم ملكوت السموات والأرض ، وليكون من الموقنين . فلمـــا جن عليه الليل راى كوكبا ، قال : هذا ربي ، فلما أفل ، قال : لا أحب الآفلين . . » (٣٩) الآيات .

ولا يقف هذا (التكامل) القرآني ، عند حد القصص القرآني ، الذي يأتي عرضـا وسط سور القرآن المختلفة ، بل انه يتعدى ذلك ليأتي حتى بين سور القرآن ذات الطابع التاريخي بطبيعتها ، كسورة يوسف (رقم ١٢ من المصحف) ، وسورة ابراهيم (رقم ١٤ من المصحف) ، وسورة مريم (رقم ١٩ من المصحف) ، وسورة الكهف (رقم ١٨ من المصحف) وغيرها ، فكل منها تدور حول شخصية معينة ، او جماعة معينة كأهل الكهف ، ومع ذلك ، فالقرآن الكريم لا يستخدم اسلوب القص ، المعهود في التوراة والانجيل مثلا ، بل يستخدم المنهج العقائدي ، فتبدأ سورة الكهف — مثلا — بقوله سبحانه :

— « الحمد لله الذي أنزل على عبده الكتاب ، ولم يجعل له عوجا . قيما لينذر بأسا شديدا من لدنه ، ويبشر المؤمنين الذين يعملون الصالحات أن لهم أجرا حسنا ، ماكثين فيه أبدا . وينذر الذين قالوا : اتخذ الله ولدا . ما لهم به من علم ولا لآبائهم ، كبرت كلمة

تخرج من أفواههم ، ان يقولون الا كذبا » (٤٠) ، حتى يصل الى قوله سبحانه ، بعد ثمانى آيات من هذا التمهيد :

— « أم حسبت أن أصحاب الكهف والرقيم كانوا من آياتنا عجبا • اذ أوى الفتية الى الكهف فقالوا : ربنا آتنا من لدنك رحمة ، وهيىء لنا من أمرنا رشدا . . » (٤١) .

وتختم القصة — قصة أهل الكهف — بالمغزى (العقائدى) للقصة ، الذى تهدف اليه أساسا ، دون أن تهتم بتفصيلاتها :

— « واصبر نفسك مع الذين يدعون ربهم بالغداة والعشى ، يريدون وجهه،ولا تعد عيناك عنهم تريد زينة الحياة الدنيا ، ولا تطع من أغفلنا قلبه عن ذكرنا واتبع هواه ، وكان أمره فرطا . وقل الحق من ربكم ، فمن شاء فليؤمن ، ومن شاء فليكفر ، انا أعتدنا للظالمين نارا أحاط بهم سرادقها ، وان يستغيثوا يغاثوا بماء كالمهل يشوى الوجوه ، بئس الشراب ، وساءت مرتفقا » (٤٢) الآيات •

ثم تنتقل السورة (سورة الكهف) الى ثلاث قصص أخرى ، غير قصة أهل الكهف، تحقق معا ، نفس الهدف . . العقائدى ، لتنتهى القصص الأربع — قصص « الصراع بين الايمان والمادية » ، أو قصص « الصراع بين الاعتماد على الأسباب ، وبين الاعتماد على خالق الأسباب ، تنتهى بانتصار الايمان على المادية ، وصدق الاعتماد على خالق الأسباب » (٤٣) •

وبهذا المعنى ، يكون القرآن الكريم — فعلا — « شفاء للنفوس » ، على حد تعبير المرحوم الدكتور محمد البهى ، فهو — عنده — شفاء لها « من مرض الحقد والأنانية ، وضلال الاعتقاد بالخرافة ، والاعوجاج فى السلوك » ، وهو « وقاية للنفوس من التردى فى أمراض الانسانية ، ووقاية لها من الايمان بالكهانة ، والصدفة ، وكل ما يقعدها عن السعى فى العمل ، والحركة والتضحية فى سبيل المثل والقيم » ، فان « البدن يصح اذا صحت النفس أولا ، وصحة النفس فى صفائها ونقاوتها ، ومهمة القرآن الأولى ، هى تصفية النفوس وتنقيتها » (٤٤) .

وبهذا المعنى أيضا ، يكون القرآن الكريم « كتاب التربية لهذه الأمة ، وللبشرية كلها ، التى ينبغى أن تدخل فى دين الله » (٤٥) ، اضافة الى أنه « هو واهب الحياة لهذه

اللغة » (٤٦) العربية ، فبالقرآن الكريم ، صارت هذه اللغة العربية (لغة مقدسة) ، لأنها اللغة الوحيدة التي تكلم بها الله سبحانه الى الناس ، و « يصعب على الغربيين ان يفهموا مدى اهمية اللغة المقدسة ، والدور الروحي الذي تقوم به في بعض الديانات ، لأنه ليس في المسيحية لغة مقدســـة » (٤٧) .

ولولا القرآن الكريم ، لصارت هذه اللغة العربية اليوم ، أثرا بعد عين ، كما حدث للغة اللاتينية مثلا ، التي (تمزقت) الى عدد من اللغات الأوروبية الحديثة ·

ومعروف أن اللغة ليست مجرد أداة للتعبير ، وأداة للاتصال بين الناس ، بل هي تعبير عن (روح) أمة ، « ومن هذا ، ومن كثير غير هذا ، كان ارتباط علم اللغــة بعــلم النفس » (٤٨) ، وكانت وجهة الاستعمار — أي استعمار — لأي بلد ، متجهة أول ما تتجه الى اللغة القومية ، وكان الجهاد ضد الاستعمار يتجه أول ما يتجه الى تثبيت اللغـــــة القومية ، كما رأينا مؤخرا في الشمال الأفريقي ، وموقفه من الاستعمار الفرنسي .

ويكون القرآن الكريم كذلك كتاب تربية، بما يقدمه من (صورة) الانسان، و(صورة) المجتمع ، و (صورة) الحياة الانسانية ، و (أهداف) هذه الحياة ، وكلها يحـــددها القرآن الكريم ، بدقة فائقة ، على نحو ما سنرى في الفصل التالي ، ولذلك كان « القرآن الكريم هو الذي أعطى المسلمين مدخلهم الى بناء قاعدة العلم ، وفي ضــوئها نظروا الى تراكمات المعارف ، التي خلفها الفرس واليونان والهنود وغيرهم » (٤٩) ، ومنها انطلقوا الى اقامة صرح الحضارة الاسلامية الرائعة ، في ظلمات العصور الوسطى ، بعد أن فتح « أمام العقل طريق البحث العلمي ، المجرد من كل قيد ، يحول دون انطلاقه » (٥٠) ·

ويكون القرآن — في الوقت ذاته — فرقانا — «بما فيه من فارق بين الحق والباطل، والهدى والضلال ، بل بما فيه من تفرقة بين نهج في الحياة ونهج ، وبين عهد للبشرية وعهد ، فالقرآن يرسم منهجا واضحا للحياة كلها ، في صورتها المستقرة في الضـــمير ، وصورتها المتمثلة في الواقع ، منهجا لا يختلط بأي منهج آخر ، مما عرفته البشرية قبله، ويمثل عهدا جديدا للبشرية ، في مشاعرها وفي واقعها ، لا يختلط كذلك بكل ما كان قبله. فهو فرقان بهذا المعنى الواسع الكبير ، فرقان ينتهي به عهد الطفولة ، ويبدأ به عهـــد الرشد . وينتهي به عهد الخوارق المادية ، ويبدأ به عهد المعجزات العقلية ، وينتهي به عهد الرسالات المحلية الموقوتة ، ويبدأ به عهد الرسالة العامة الشـــاملة » (٥١) ، التي يطالب كل انسان مؤمن بها أن يكون رسولا .. أو داعية .. أو مربيا .

٢ — السـنة النبوية المطهرة :

واذا كان القرآن الكريم هو (كلام الله) بلا منازع (٥٢) ، فان السنة النبوية المطهرة هى كل « ما صدر عن النبى صلى الله عليه وسـلم غير القرآن ، من قول وفعـل وتقرير » (٥٣) ، وهى التجسيد الحى للقرآن الكريم ، قولا وعملا ، ولذلك فانها ترتبط — فى الاسلام — بالقرآن الكريم ارتباطا وثيقا ، بدليل قوله سبحانه :

— « من يطع الرسول فقد أطاع الله ، ومن تولى فما أرسلناك عليهم حفيظا » (٥٤) .

— « قل : أطيعوا الله والرسول ، فان تولوا فان الله لا يحب الكافرين » (٥٥) .

— « واطيعوا الله والرسول ، لعلكم ترحمون » (٥٦) .

وتمشيا مع هذا الخط القرآنى العام ، كان قول الرسول صلى الله عليه وسلم :

— « تركت فيكم أمرين ، لن تضلوا ما تمسكتم بهما : كتاب الله تعالى ، وسـنة رسوله صلى الله عليه وسلم » (٥٧) .

وثمة من يفرق بين الحديث النبوى الشريف ، والسنة النبوية المطهرة ، فيرى أن « السنة اعم من الحديث النبوى،لأنها تشمل الفعل والقول والتقرير ، والحديث مقصور على القول » (٥٨) ، وثمة من يرى الحديث النبوى والسنة النبوية مترادفين (٥٩) ، على أساس أن الحديث هو الآخر ، هو « ما أضيف الى النبى (صلى الله عليه وسلم) ، من قول أو فعل أو تقرير أو صفة » (٦٠) .

وهما معا غير الحديث القدسى ، الذى هو « ما يسنده النبى صلى الله عليه وسلم من الكلام الى الله عز وجل ، فيرويه النبى للأمة ، على انه من كلام الله » (٦١) ، فى خارج اطار القرآن الكريم ، بطبيعة الحال .

والقيمة الحقيقية للسنة النبوية المطهرة فى الاسلام ، أنها ترجمت (كلام الله) الى (سلوك حى) ، ومن ثم رسمت أمام المسلم الطريق العملى للحياة الاسلامية ، وباعدت بين القرآن ، وبين ان يكون مجرد فكر طوباوى Utopian ، أو نظرى ، أو خيـالى ، أو حالم ، كما رأينا فى فكر أفلاطون وغيره من الطوباويين ، عند حديثنا عن (معنى الفلسفة) فى الفصل الثالث (٦٢) ، فالقرآن الكريم هو هدى ، « هدى الله به رسوله » (٦٣) ، على حد تعبير عمر بن الخطاب ، رضى الله عنه ، بعد مبايعة أبى بكر ، فيما يرويه عنـه أنس

ابن مالك : وهو وحى الله لرسوله صلى الله عليه وسلم ، سار عليه والتزم به ، وترجمه الى سلوك حى — أو على حد تعبيره صلى الله عليه وسلم :

— « ما من الأنبياء نبى الا أعطى من الآيات ، ما مثله أومن أو آمن عليه البشر، وانما كان الذى أوتيت وحيا أوحاه الله الى ، فأرجو أنى أكثرهم تابعا يوم القيامة » (٦٤) .

وفى الوقت الذى أمر فيه رسول الله صلى الله عليه وسلم (بتسجيل) آيات القرآن الكريم ، فور نزول الوحى بها عليه ، فكان جمع القرآن فى عصر عثمان سهلا ، على نحو ما سبق (٦٥) ، فانه أمر بعدم تسجيل شىء من حديثه ، حتى لا يختلط كلامه بكلام الله سبحانه ، فقد روى عنه صلى الله عليه وسلم قوله :

— « لا تكتبوا عنى شيئا غير القرآن ، ومن كتب شيئا غير القرآن فليمحه » (٦٦) .

وروى عنه أيضا قوله — صلى الله عليه وسلم — فيما يرويه عنه أبو هريرة رضى الله عنه :

— « شكا رجل من الأنصار الى رسول الله صلى الله عليه وسلم ، فقال : يا رسول الله ، انى لأسمع منك الحديث فيعجبنى ولا أحفظه ، فقال صلى الله عليه وسلم : استعن بيمينك ، وأومأ الى الخط » (٦٧) .

ويقال : ان « الاذن فى الكتابة ناسخ للمنع منه ، باجماع الأمة على جوازه ، ولا يجتمعون الا على أمر صحيح ، وقد قيل : انما نهى أن يكتب الحديث مع القرآن فى صفحة واحدة ، فيختلط به ، فيشتبه » (٦٨) .

وسواء أذن بكتابة الحديث الشريف أو لم يؤذن ، فان الثابت أن « آثار النبى صلى الله عليه وسلم ، لم تكن فى عصر أصحابه ، وكبار تابعيهم ، مدونة فى الجوامع ولا مرتبة » (٦٩) ، وانما كانت مدونة فى صحف متناثرة، بدأ جمعها وتبويبها فى عصر متأخر، هو العصر الأموى ، حيث كتب عمر بن عبد العزيز رضى الله عنه ، الى أبى بكر محمد ابن عمر بن حزم قائلا : « انظر ما كان من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم أو سنته ، فاكتبه ، فانى خفت دروس العلم ، وذهاب العلماء » (٧٠) .

واذا كان تأخر تسجيل الحديث الشريف عن تسجيل القرآن الكريم عشرات السنين على هذا النحو (حوالى نصف قرن من الزمان) ، قد حافظ على القرآن الكريم (كلاما لله) ، لا يمكن أن يرقى اليه شك ، وفوت على أعداء الاسلام فرصة التحريف

فيه ، أو الدس عليه ، فقد أتاح الفرصة لهؤلاء الأعداء فرصة الغش فى الحديث الشريف ، اذ « سرعان ما ظهرت (الاسرائيليات) ، تدس على رسول الله صلى الله عليه وسلم ، ما لم يقله ، بهدف (نسف) الاسلام من الداخل ، بعد أن فشلت محاولات (الاجهاز) عليه ، من الخارج .

وهنا ظهر من تصدوا للمؤامرة ، كما ظهروا فى كل مرحلة ، من مراحل التاريخ الاسلامى الطويل — ظهر البخارى ومسلم والترمذى وابن ماجة وغيرهم ، ممن اتبعوا خطوات عمر العلمية ، فى جمع القرآن الكريم ، فجمعوا أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم ، متجشمين فى جمعها الصعاب ، ثم متجشمين صعابا اشد بعد ذلك ، فى غربلتها ، لاخراج غير الصحيح منها ، ثم فى تبويبها وتصنيفها ، لتسهل الاستفادة بها .

واصبح الحديث الشريف (علما) من علوم المسلمين ، لا يقل عن سائر علومهم أهمية ، بفضل من تصدوا للاسرائيليات من علمائهم » (٧١) .

ويرى ابن الصلاح ، أن أول من صنف الحديث الشريف ، « البخارى ، أبو عبد الله محمد بن اسماعيل الجعفى ، مولاهم ، وتلاه أبو الحسين مسلم بن الحجاج النيسابورى القشيرى ، من انفسهم ، ومسلم ، مع أنه أخذ عن البخارى ، واستفاد منه ، يشاركه فى أكثر شيوخه ، وكتابهما أصح الكتب ، بعد كتاب الله العزيز » . « ثم أن كتاب البخارى ، أصح الكتابين صحيحا ، وأكثرهما فوائد » (٧٢) .

والمسلمون — على أية حال — مطالبون بأن يعيشوا السنة النبوية المطهرة ، « لا كما عاشها النبى صلى الله عليه وسلم منذ أربعة عشر قرنا من الزمان ، والا كانوا لها من الظالمين ، لأن الرسول صلى الله عليه وسلم ، لو كان يعيش بيننا اليوم ، لفكر بشكل جديد ، مغاير لتفكيره يومها — لفكر فى العلوم الطبيعية وفى التكنولوجيا » ، « فهذا هو (الأخذ بالأسباب) فى القرن العشرين ، وقد كان رسول الله صلى الله عليه وسلم متعودا على هذا الأخذ بالأسباب » (٧٣) .

واذا كان القرآن الكريم كتاب التربية الاسلامية الأول كما سبق (٧٤) ، فان دوره التربوى يظل قاصرا على (تأصيل) التربية الاسلامية ، بمعنى تحديد فلسفتها وأهدافها ومراميها ، وطبيعة الانسان — موضوع التربية — وشكل المجتمع ،الذى يعد هذا الانسان للحياة فيه،ثم يأتى الدور التربوى للسنة النبوية المطهرة بعد ذلك،مكملا لدور القرآن الكريم ، وشاملا لمختلف جوانب العملية التربوية ، فحياة الرسول صلى الله عليه وسلم ، فيها كل « ما تصبو اليه الانسانية من أمجاد » ، تفاعلت فعلا مع الحياة الانسانية ، بينما « المثل العليا خيالات ، يحسن نسجها الفلاسفة والأدباء ، وربما أبرزوا معالمها وهم فى

أبراج عاجية ، أو فى صوامع قصية ، لكن محمدا مشى على الثرى ، واشتبك مع وعثاء الطريق وضراء العيش ، وخالط من يحب ومن يكره ، وأحس الجوع والسهر ، والنقد والقلق ، والغربة والوحشة ، وفى مواجهته لأسوأ ما تمر به الانسانية من ظروف ، بقى هذا الانســـان الضخم ، متزن الخطوة ، متقد الفـــكر ، يضرب المثل العليا للناس ، مخلوطة بعرق الجبين ، واغبرار القدم » ، فهو « أسوة حسنة لكل حى فى جميع الشئون المادية والأدبية • وحياته فى نومه ويقظته ، وأكله وشربه ، مع الكبار والصـــغار ، والأصحاب والخصوم ، فى الصحة والمرض ، والسلم والحرب ، والحل والترحال ، هـذه الحياة تتبعتها ألوف الأعين ، وسجلت صنعتها ألوف الألسنة ، فما كان منها الا ما يسر ويعجب ، ويخط للناس طريق الخير والرشاد » (٧٥) .

ومن ثم فالسنة النبوية المطهرة ، هى (التطبيق العملى) للقرآن الكريم ، فى مجال التربية ، وفى غير مجال التربية على السواء ، من حياة المسلم — فردا وجماعة ، وهى من هذه الزاوية « وحى من عند الله بمعناها الى النبى صلى الله عليه وسلم ، دون لفظها ، وقد نقل بعضها الينا نقلا متواترا ، فكان مقطوعا به ، والكثير منها لم ينقل الينا نقلا متواترا ، فكان مظنونا » (٧٦) •

وهكذا تنبع القيمة الحقيقية للسنة النبوية المطهرة،من أن « الصورة هى صورة لحقبة من الزمن (نموذجية) فى سمو كمالها ، لا يخطر ببالك لون من ألوان الحياة ، الا وجدته فى تلك الحقبة ، حتى ان الألوان التى لم تكن موجودة فى عهده صلى الله عليه وسلم تنبأ بوقوعها ، وقد جاء الزمن مصدقا باذن الله لما تنبأ به عليه السلام » ، ومن ثم فهى « الاسلام الواضح فى صورة عملية سهلة ، لا شائبة فيها » (٧٧) .

يضاف الى ذلك،أن وضع الرسول صلى الله عليه وسلم فى الاسلام ، مختلف تماما عن وضع غيره ، فى الرسالات السابقة ، خاصة بعد أن دخلها التحريف ، فانه « لم يكن محمد اماما لقبيل من الناس ، صلحوا بصلاحه ، فلما انتهى ذهبوا معه فى خبر كان ، بل كان قوة من قوى الخير ، لها فى عالم المعانى ، ما لاكتشاف البخـــار والكهرباء فى عالم المادة . وان بعثته لتمثل مرحلة من مراحل التطور فى الوجود الانسانى ، كان البشر قبلها فى وصاية رعاتهم ، أشبه بطفل محجور عليه ، ثم شب الطفل عن الطوق ، ورشح لاحتمال الأعباء وحده . وجاء الخطاب الالهى اليه — عن طريق محمد — يشرح له كيف يعيش فى الأرض ، وكيف يعود الى السماء . فاذا بقى محمد أو ذهب ، فلن ينقص ذلك من جوهر رسالته • ان رسالته تفتيح الأعين والآذان ، وتجلية البصائر والأذهان ، وذلك مودع فى تراثه الضخم ، من كتاب وسنة » (٧٨) .

بل ولا ينقص من جوهر رسالته قول الله سبحانه :

— « ولقد أوحى اليك والى الذين من قبلك ، لئن أشركت ليحبطن عملك ، ولتكونن من الخاسرين » (٧٩) .

أو قوله سبحانه له :

— « وان كادوا ليفتنونك عن الذى أوحينا اليك لتفترى علينا غيره . واذا لاتخذوك خليلا . ولولا أن ثبتناك لقد كدت تركن اليهم شيئا قليلا . اذا لأذقناك ضعف الحياة وضعف الممات ، ثم لا تجد لك علينا نصيرا » (٨٠) .

فمثل هذا القول ، هو الذى يجعل للسنة النبوية المطهرة (قيمة) و (معنى) فى حياة المسلم ، لأنه يدل على أن حياته التى عاشها ، هى حياة بشر ، ومن ثم فهى حياة يستطيع أى مسلم ان يعيشها ، فى اى زمان ، وفى أى مكان ، متى مس الايمان بالله قلبه، و (تمثل) حياة محمد صلى الله عليه وسلم ، فى كل ما يفعل .

ويضاف الى ذلك أيضا — أخيرا — أن القرآن فى كثير من مسائله ، جاء عاما، لحكمة ارادها الله سبحانه، ثم جاءت السنة فخصصت ما عممه القرآن، وفصلت ما أجمله، ففيه « بيان للكتاب على ما فى الكتاب ، وفيه بيان لمجمل الكتاب ، وفيه ما بين رسول الله فيما ليس فيه نص كتاب » (٨١) .

ومن ثم فاذا كان (القرآن الكريم) هو كلام الله الى الأمة الاسلامية ، والى الناس كافة ، متى هداهم الله الى اتباع طريقه ، فان (السنة النبوية المطهرة) ، هى (تطبيق) هذا الكلام فى حياة الناس ، حياة تعاش ، وسلوكا يمارس ، ومن ثم كان دستور المسلم — فردا وجماعة ، يقوم على شقين اثنين لا يفترقان ، هما « القرآن الكريم ، وسنة رسول الله وحدهما » (٨٢) ، فان « القرآن روح الاسلام ومادته ، وفى آياته المحكمة ، شرع دستوره وبسطت دعوته ، وقد تكفل الله بحفظه ، فصينت به حقيقة الدين ، وكتب لها الخلود أبد الآبدين . والرجل الذى اصطفاه الله لابلاغ آياته ، وحمل رسالاته ، كان قرآنا حيا يسعى بين الناس » ، « فلا جرم أن قوله وفعله وتقريره وأخلاقه وأحكامه ونواحى حياته ، كلها تعد ركنا فى الدين ، وشريعة للمؤمنين » .

« والقرآن هو قانون الاسلام ، والسنة هى تطبيقه ، والمسلم مكلف باحترام هذا التطبيق ، تكليفه باحترام القانون نفسه » (٨٣) .

والقرآن الكريم والحديث الشريف ، ليسا « مصدرين للدين ، بالمعنى الحصرى ، وحسب ، وانما هما كذلك مصدران للثقافة ، بالمعنى الواسع للكلمة ، ومقياسان لصحة الفكر . وهذا يعنى أن كل ما يأتى بعدهما ، انما هو تفريع منهما ، أو بنـاء عليهما ، أو استمداد منهما. واذا كان للعقل دور فى هذا الأمر، فهو الانطلاق أولا من التسليم بالقرآن والسنة تسليما مطلقا ، وهو ، ثانيا ، التعرف الى مقاصدهما ، الظاهرة المباشرة ، والتعرف من ثم ، بدءا من هذا الظاهر ، الى ما وراءهما . وهو ثالثا ، استنباط الأحكام، التى ورد نص فيها ، فالعقل آلة لفهم المعطى وشرحه » [٨٤] .

ومما تجدر الاشارة اليه ، أن التربية كانت « هى السبيل الذى سلكه محمد عليه الصلاة والسلام » ، « لاحداث أعمق تغير أيديولوجى عرفه التاريخ ، فى نفس الانسان ، به استطاع أن (يجند) رجالا ، يقضون على معاقل الشرك والوثنية فى مكة ، ويقيم للاسلام دولة فى الجزيرة العربية ، ثم يقيم اتباعه من بعده امبراطورية كبرى ، تحل محل أكبر امبراطوريتين فى ذلك الوقت ، وهما : امبراطوريتا الفرس والروم ، وكل ذلك فى أقل من ثلث قرن من الزمان » [٨٥] ، وان هذه التربية « لم تكن تربية مدرسية ، بالمفهوم الضيق للتربية ، وانما كانت تربية شاملة : مدرسية ولا مدرسية ، فى المسجد وفى الشارع ، وفى المنزل وفى المدرسة ، وفى ميدان القتال ، وفى الصلاة والصوم والزكاة والحج ، وفى كل لحظة ، من لحظات النهار والليل » [٨٦] .

واذا كان الرسول صلى الله عليه وسلم قد كان « هو المعلم الأول فى الاسلام » [٨٧] ، فقد ربى هذا المعلم الأول صلى الله عليه وسلم ربه سبحانه ، « ففى السنوات الأربعين التى تلت مولد الرسول صلى الله عليه وسلم ، وسبقت تكليفه بالرسالة ، كان رسول الاسلام يشكل — أيديولوجيا — فى المدرسة الالهية — على يد ربه ، ليكون أهلا لتحمـل الرسالة ، وتحمل أعبائها ومسئولياتها ، وما ان تم تشكيله الربانى فى (غار حـراء) ، وصار للرسالة أهلا ، حتى بدأ الوحى يتنزل على قلبه ، وهنا بدأت التربية الاسـلامية تنتقل من حيز الغيب ، الى حيز الواقع » [٨٨] .

٣ ــ حركة الحياة فى المجتمع الاسلامى :

اذا كان رسول الله صلى الله عليه وسلم قد تم (تشكيله) فى (المدرسة الالهية) ــ غار حراء ، كما سبق ، قبل أن يكلف بالرسالة ، فان صحابته صلى الله عليه وسلم قد تم (تشكيلهم) فى (المدرسة المحمدية)،التى بدأت بنزول الوحى ، وتكليفه بالرسالة، و (تنوعت) هذه (المدرسة) ، بحسب الحالة التى كان عليها الاسلام والمسلمون ، فقد بدأت (بدار الأرقم بن أبى الأرقم) ، عندما كان الاسلام (محاصرا) فى مكة ، « فكانت دار الأرقم بن أبى الأرقم ، أول مؤسسة تربوية ، فقد كان المعلم الأعظم ، يجمع القلة القليلة ، التى آمنت به سرا ، فى هذه الدار ، يستخلص نفوسها ، ويعلمها آيات القرآن ، التى يتنزل بها الروح الأمين على قلبه ، ويشكلها أيديولوجيا ، بما يتفق وتعاليم الاسلام الحنيف » (٨٩) .

وعندما انتقل الاسلام ــ بالهجرة ــ الى المدينة ، وتكونت للاسلام (دولة) ، « لم تعد دار الأرقم وغيرها من الدور ، لتتسع لأعداد المسلمين الكبيرة ، بعد أن أسسوا لهم دولة فى المدينة ، وانما صار (المسجد) هو المكان ، الذى يتسع لتلك الجموع الكبيرة من المسلمين ، خاصة وان (المسجد) أو (الجامع) كان هو محور الحياة فى المجتمع الاسلامى، منذ انشائه » (٩٠) .

وقد كانت حركة الحياة فى المجتمع الاسلامى ، (تفرض نفسها) على الحياة الاسلامية ، فى حياة الرسول صلى الله عليه وسلم ذاته ، فكان يتصرف بموجب (الوحى) الذى يتنزل عليه من السماء ، أو (برايه) هو فيما لم يتنزل به وحى ، كما حدث فى غزوة بدرمثلا ، حيث نزل « عليه الصلاة والسلام على أدنى ماء من مياه بدر الى المدينة ، فأتاه الحباب بن المنذر بن عمرو بن الجموح ، فقال : يا رسول الله ، ارأيت هذا المنزل ، منزل أنزلكه الله ، ليس لنا ان نتقدمه ولا نتأخر عنه ، أم هو الرأى والحرب والمكيدة ؟ فقال عليه الصلاة والسلام : بل هو الرأى والحرب والمكيدة . فقال : يا رسول الله ، ان هذا ليس بمنزل،فانهض بنا حتى نأتى أدنى ماء من القوم فننزله،ونغور ما وراءه من القلب، ثم نبنى عليه حوضا فنملأه ، فنشرب ولا يشربون ، فاستحسن رسول الله صلى الله عليه وسلم هذا الرأى ، وفعله » (٩١) .

وقد كان الله سبحانه ، قادرا على أن يوحى الى رسوله صلى الله عليه وسلم بالمكان الذى ينزل فيه بجيش المسلمين ، ولكنه تدريب عملى من الله سبحانه للرسول وأصحابه على (التفكير) فى أمور الحياة الدنيا ، وعلى (التشاور) فى أمورها ــ بل ان الله سبحانه يأمر رسوله بهذا التشاور :

— « فبما رحمة من الله لنت لهم ؟ ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك ، فاعف عنهم ، واستغفر لهم ، وشاورهم فى الأمر ، فاذا عزمت فتوكل على الله ، ان الله يحب المتوكلين » (٩٢) .

— « والذين استجابوا لربهم وأقاموا الصلاة ، وأمرهم شورى بينهم ، ومما رزقناهم ينفقـــــون » (٩٣) .

انه المنظور الاسلامى الجديد الى الانسان ، كما رأيناه عند حديثنا عن (التربية الاسلامية) فى الفصل الأول (٩٤) ، بعد أن (حرر) الاسلام هذا الانسان ، وجعله يشب عن الطوق ، فصار جديرا — بالفعل — بأن يكون (خليفة الله) فى هذه الأرض ، ويد الله فيهـــــا (٩٥) .

واذا كانت غزوة بدر قد بدأت بمشورة (تطوع) بها الحباب بن المنذر ، فان الغزوة انتهت بمشورة أخرى (طلبها) الرسول صلى الله عليه وسلم ، بشأن الأسرى ، وكان لأبى بكر فى ذلك رأى ، وكان لعمر رأى آخر ، وكان لعبد الله بن رواحة رأى ثالث ، كما هـــو معروف ، « فهوى رسول الله صلى الله عليه وسلم ما قال أبو بكر ، ولم يهو ما قلت » — والكلام لعمر رضى الله عنه ، « فنزل القرآن بقول عمر » (٩٦) ، حيث قال سبحانه :

— « ما كان لنبى أن يكون له أسرى ، حتى يثخن فى الأرض ، تريدون عرض الدنيا ، والله يريد الآخرة ، والله عزيز حكيم . لولا كتاب من الله سبق لمسكم فيما أخذتم عذاب عظيم » (٩٧) .

ولم يكن هذا هو الموقف الوحيد الذى يقف فيه القــــرآن الكريم فى جانب رأى عمر بالذات .

وهو يقف مع عمر ، للتعليم فقط — تعليم التفكير ، الذى أمر المسلم به أمــــرا ، والتدريب — عمليا — عليه فى حياة الرسول صلى الله عليه وسلم ، وتحت اشرافه ، فيما لم ينزل به وحى من السماء ، ليؤكد على أن الاسلام يتميز على الأديان السابقة ، بأنه « دين لا يعتمد على شخصية مؤسسه ، بل على الله ذاته ، وليس النبى سوى السبيل ، الذى بواسطته تلقى البشر رسالة تتعلق بطبيعة المطلق ، وبالتالى بطبيعة النبى ، رسالة تحتوى عقيدة وطريقة ، وعليه فان الله ذاته ، هو الحقيقة الأساسية فى الدين » (٩٨) .

ومن أجل ذلك ، لم يكن فى الاسلام كهانة ، فكل مسلم كاهن نفسه ، وكاهن أمته ،

ولم تكن هناك امتيازات « لطائفة خاصة ، تأخذ لنفسها الحق ، دون غيرها ، فى الرأى فى دين الله » ، « وتتزيى بزى خاص ، يضفى عليها لونا من القداسة » ، و « ان الاجماع فى الاسلام كان دليلا فقهيا وليس سلطة تمارس ، وتفرض الطاعة ، وكانت مرتبته فى الدلالة ، تأتى بعد كتاب الله ، وسنة رسوله .. وان أئمة الفقهاء فى الاسلام ، لم تكن حرفتهم الفقه واستنباط الأحكام ، بل كان مصدر رزقهم فى معيشتهم ، تجارة ، أو حرفة أخرى » (٩٩) .

وهذه هى (عبقرية) الاسلام ، أنه أعاد الى الأنسان انسانيته ، بعد أن استلبتها منه الوثنية ، أو الكهانة فى ديانات السماء السابقة المحرفة ، وبذلك استطاع ان يقف فى وجه « (واقع) ضخم .. واقع الجزيرة العربية ، وواقع الكرة الأرضية » ، من « عقائد وتصورات » ، و « قيم وموازين » ، و « أنظمة وأوضاع » ، و « مصالح وعصبيات » ، « ولكن هذا (الواقع) الهائل الضخم،سرعان ما تزحزح عن مكانه ، ليخليه للقائد الجديد ، وسرعان ما تسلم القائد الجديد ، مقادة البشرية ، ليخرجها من الظلمات الى النور ، ويقودها بشريعة الله ، تحت راية الاسلام » (١٠٠) .

ولقد « فتح الاسلام ما فتح من بلدان ، لأنه فتح فى كل قلب من قلوب أتباعه ، عالما مغلقا ، تحيط به الظلمات ، فلم يزد الأرض بما استولى عليه من أقطارها ، فان الأرض لا تزيد بغلبة سيد على سيد ، أو بامتداد التخوم وراء التخوم ، ولكنه زاد الانسان أطيب زيادة ، يدركها فى هذه الحياة ، فارتفع به مرتبة فوق طباق الحيوان السائم ، ودنا به مرتبة الى الله » (١٠١) .

وبهذه (الانسانية) التى عادت للانسان ، لأول مرة فى تاريخ البشرية ، أصبح للانسان (قيمة) فى مجتمعه ، و « واصبح المسلمون أعوانا على الحق ، أمرهم شورى بينهم ، يطيعون الخليفة ما أطاع الله فيهم ، فان عصى الله ، فلا طاعة له عليهم » ، « وأصبحت الأموال والخزائن ، التى كانت طعمة للملوك والأمراء ، ودولة بين الأغنياء ، مال الله ، الذى لا ينفق الا فى وجهه ، ولا يخرج الا فى حقه ، واصبح المسلمون مستخلفين فيه » (١٠٢) .

وحيث تكون (انسانية) الانسان هى (الهدف) ، يكون الخطاب موجها الى « خير ما فى الانسان ، فلباها أمثال الصديق والفاروق ، وأقبل عليها المخلصون من كل طراز ،

فهى ليست بالدعوة التى تخاطب الضعف والضعة ، ولا بالدعوة التى تخاطب الطمع والأثرة ، ولا بالدعوة التى قوامها الترهيب والترغيب ، ولكنها الدعوة التى يجيبها أكرم سامعيها ، ويتخلف عنها أقلهم سعيا الى الخير ، واقتدارا عليه » (١٠٣) ، ومن ثم جمعت حولها « الأصحاب النابغين ، من كل معدن وكل طراز ، وهى التى يتقابل فى حبها رجال بينهم من التفاوت ، مثل ما بين أبى بكر وعلى ، وبين عمر وعثمان ، وبين خالد ومعاذ ، وبين أسامة وابن العاص : كلهم عظيم ، وكلهم مع ذلك مخالف فى وصف العظمة لسواه » (١٠٤) ، فهم « مختلفون فى الأعمار والأقدار ، مختلفون فى البيئات والأحساب ، مختلفون فى الأمزجة والأخلاق ، مختلفون فى ملكات العقول وضروب الكفايات ، مختلفون فى فهم الدين وبواعث الاسلام » (١٠٥) ، ولكنهم تجمعوا جميعا حول محمد ورسالته ، مما يدل على عظمة الرسالة والرسول معا ، بحيث تجمع « الأصحاب النابغين ، من كل معدن وكل طراز » ، وتلك « عظمة العظمات ، ومعجزة الاعجاز » (١٠٦) .

ولم يكن عجيبا أن يكون لهؤلاء (الرجال) قدرهم فى الاسلام ، وأن (يشاورهم) رسول الله فى الأمر ، تكريما لهم ، أو تدريبا لهم على سياسة الأمور ، وكل مسلم مكلف بأن يكون له (دوره) فى سياسة هذه الأمور .. وأن يعتبر ما يرونه ، (سنة) يقتدى بها — على حد تعبير الرسول صلى الله عليه وسلم :

— « .. فعليكم بسنتى ، وسنة الخلفاء الراشدين المهديين — تمسكوا بها ، وعضوا عليها بالنواجذ ، وإياكم ومحدثات الأمور ، فان كل محدثة بدعة ، وكل بدعة ضلالة » (١٠٧) .

وقد عاش هؤلاء الرجال (معلمين) أيضا ، أسوة بالرسول صلى الله عليه وسلم ، وعلى أيديهم تخرجت أجيال من التابعين — المعلمين أيضا ، حتى أن الفتح الاسلامى ذاته ، لم يكن فتحا من أجل القهر و (فرض) الاسلام ، بل من أجل نشر المعرفة والهداية ، ولذلك كان « فتحا منظما ، يسير فيه القراء والمعلمون والقانونيون ، مع الجند الفاتحين ، ويحلون حيث يحل الجند » (١٠٨) .

وفى هذا الجو (العلمى) الذى أثاره انتشار الاسلام ، اضافة الى (الثقافة العامة) التى حققها لأبنائه ، فى مجتمعه ، من خلال ارتباطه — وارتباطهم — « بتعاليم الله ونظمه ، وعلى الانسان أن يطلب الهداية ، وأن يجد فى فهم ارادة الله — من خلال دينه — فيتبعها ، ويدقق فى استكناه ملاحظاته ، فيعمل وفقها » (١٠٩) — يكون من المنطقى ان يعيش

المسلمون مسلمين ، رغم (تغــير) الظروف من حولهم ، وأن يكونوا قادرين دوما على (الاستجابة) لهذه الظروف المتغيرة ، بروح اسلامية ، وأن يوجد من بينهم من يقدر على أن (يسن سنة حسنة) ، على حد تعبير الرسول صلى الله عليه وسلم ، تناسب هــذا الواقع الجديد ، وتحفظ للناس فيه روح الاسلام :

— « من سن فى الاسلام سنة حسنة ، فله أجرها ، وأجر من عمل بها من بعده ، من غير أن ينقص من أجورهم شىء ، ومن سن سنة سيئة ، كان عليه وزرها ، ووزر من عمل بها ، من غير أن ينقص من أوزارهم شىء » (١١٠) .

واذا كان الخليفة الأول أبو بكر ، رضى الله عنه ، قد انشغل بحــروب الردة ، وانشغل بالمحافظة على (شكل) الاسلام ، كما ورثه عن أستاذه ومعلمه ، صاحب الرسالة صلى الله عليه وسلم ، حتى صار أدق وصف له ، أنه « نموذج الاقتداء فى صدر الاسلام غير مدافع » (١١١) ، بعد أن حدد سياسته ، بأنه « متبع ، وليس بمبتدع » (١١٢) — فان هذه (المحافظة) ذاتها ، كانت (اجتهادا) ، وفق فيه ابو بكر أيما توفيق ، وبه حافظ على الاسلام — دينا وثقافة ، واطارا عاما للحياة ، و « تأسست الدولة الاسلامية » ، « لأنه وطد العقيدة ، وسير البعوث ، فشرع السنة الصالحة ، فى توطيد العقيدة بين العرب ، بما صنعه فى حرب الردة ، وشرع السنة الصالحة فى تأمين الدولة من أعدائها ، بتسيير البعوث ، وفتح الفتــوح » (١١٣) .

وغير هذا الاجتهاد ، اجتهاد عمر ، عندما تولى الخلافة ، بل وقبل تولى هــذه الخلافة ، « يوم اشار على أبى بكر بجمع القرآن ، وهو فى الدولة الاسلامية دســتور الدساتير ، ودعامة الدعائم » (١١٤) ، ويوم شرع فى (ابتداع) النظم (العصرية) ، التى حققت لهذه الدولة قوتها وهيبتها ، « وندر فى الدولة الاسلامية نظام ، لم تكن له أولية فيه . . فافتتح تاريخا ، وابستهل حضارة ، وأنشأ حكومة ، ورتب لها الدواوين ، ونظم فيها أصول القضاء والادارة ، واتخذ لها بيت مال ، ووصل بين أجزائها بالبريد ، وحمى ثغورها بالمرابطين ، وصنع كل شىء ، فى الوقت الذى ينبغى أن يصنع فيه ، وعلى الوجه الذى يحسن به الابتداء » ، « وجعل موسم الحج موسما عاما للمراجعة والمحاســبة ، واستطلاع الآراء فى أقطار الدولة من أقصاها الى أقصاها » (١١٥) .

وفى عهد عمر أيضا ، بدأ الاحتكاك بالثقافات الأخرى ، من خلال الفتــوح ، وبدأ

« اختلاط العرب ، وهم حملة لواء الدعوة ، بغيرهم من الشعوب والأمم ، التى دخلت فى الاسلام ، بما ورثته من دياناتها القديمة ، وعقائدها الأولى ، من اشكالات وشبه ، وبما وجد عندها من رغبة صادقة أو غير صادقة ، فى تفهم الدين الجديد ، والتعمق فى دراسة عقيدته ، مقارنة ونقدا ، أو تأييدا وتثبيتا » (١١٦) .

وهكذا بدأت الظروف فى عصره ، تفرض علوما جديدة ، لمواجهة هـذا (الواقع) الجديد ، اتسعت لها ساحة المسجد ، حيث شرع على بن أبى طالب ، رضى الله عنه ، بموافقته وتأييده ، « مع ابن عمه عبد الله بن العباس ، فى القاء محاضرات اسبوعية فى المسجد الجامع ، فى الفلسفة والمنطق والحديث والبلاغة والفقه ، بينما تفرغ غيرهما الى القاء محاضرات فى شئون أخرى ، وهكذا تألفت نواة الحركة العلميـة ، التى ترعرعت وزهت بعد حين فى (بغداد) ، عاصمة العباسيين » (١١٧) .

وهكذا استجاب الصحابة رضى الله عنهم ، لحركة الحياة فى المجتمع الاسـلامى ، وتطورها ، وما فرضته على المسلمين من (متغيرات) ، واستجابت التربية الاسـلامية — بفضلهم — لها ، ففتحت لها الصدر ، وتفرق « هؤلاء العلماء ، وأمثالهم من الصحابة » ، « فى الأمصار ، وانشأوا حركة علمية فى كل مصر نزلوا به ، وكونوا مدارس ، وكان لهم تلاميذهم ، ينقلون عنهم العلم ، فتخرج عليهم التابعون ، ثم تابعوهم » (١١٨) .

وعلى أيدى هؤلاء الصحابة ، وتلاميـذهم من التابعين ، وتابعى التابعين ، كان (تطور) الاسلام ، فيما لا يتصل بعقيدته ، ليناسب كل مصر ، ويناسب كل عصر ، فقـد استطاع الاسلام الصمود فى وجه الثقافات والحضارات القديمة والعريقة ، التى قابلها فى طريق توسعه وانتشاره ، « بقوتين : القوة الأولى ، هى الحيوية الكامنة فى وضع الاسلام نفسه ، وصلاحيته للحياة والارشاد ، فى كل بيئة ، وفى كل محيط ، وفى كل عهـد من عهود التاريخ » ، « والقوة الثانية ، هى أن الله قد تكفل بأن يمنح هذه الأمة ، التى قضى ببقائها وخلودها ، رجالا أحياء أقوياء فى كل عصر ، ينقلون هذه التعاليم الاسلامية ، الى الحياة ، ويعيدون الى هذه الأمة ، الشباب والنشاط . ان هذا الدين نفسه ، هـو من أقوى العوامل ، فى وجود هؤلاء الأشخاص ، فى كل عصر ومصر » (١١٩) .

وعلى طريق هذه الاستجابة لمختلف الظروف المتغيرة ، فى مجال التربيـة ، كان ظهور (الكتاب) ، كمرحلة تعليمية مبكرة ، تمهد للدراسة فى الجامع أو المسجد ، وذلك

فى عصر يختلف المؤرخون حوله ، بين من يرى أنه ظهر فى وقت متأخر ، عندما اتسعت الفتوح ، وبدأ الصحابة والتابعون ينشغلون بها عن تربية أولادهم وتأديبهم ، وتعليمهم القرآن الكريم والاسلام الحنيف ، « فاتخذوا لهم محلا (كتابا) بسيط البناء ، يجتمعون فيه ، لقراءة كلام الله العزيز ، لما كان لأولئك الأفاضل من العناية الكبرى بأمر دينهم ، وهم القائمون بنشر دعوته ، المكلفون بركز دعامته » (١٢٠) — وبين من يرى أنها ظهرت فى عصر مبكر ، يعود الى عصر الخلفاء الراشدين ، بدليل ما يرويه البخارى « عن عتبة ، قال : رأيت ابن عمر يسلم على الصبيان فى الكتاب » (١٢١) ، وبدليل ما يرويه ابن سحنون عن أبيه عن أنس بن مالك ، عندما سئل — الأخير — عن أحوال المؤدبين فى عهود « الأئمة أبى بكر وعمر وعثمان وعلى رضى الله عنهم ؟ قال أنس : كان المؤدب له اجانة ، وكل صبى يأتى كل يوم بنوبته ، ماء طاهرا ، فيصبونه فيها ، فيمحون به ألواحهم » (١٢٢) .

بل ان ابن سحنون يعيدها الى عصر الرسول صلى الله عليه وسلم ، مستندا الى قوله صلى الله عليه وسلم ، فيما يرويه عنه أنس : « أيما مؤدب ولى ثلاثة صبية من هذه الأمة ، فلم يعلمهم بالسوية ، فقيرهم مع غنيهم ، وغنيهم مع فقيرهم ، حشر يوم القيامة مع الخائنين » (١٢٣) .

والأرجح — على أية حال — ان الكتاب كان (اجتهادا) اسلاميا ، ظهر فى عصر النبى صلى الله عليه وسلم ، بصورة فردية ، أو ظهر فى عصر الخلفاء الراشـــدين على نفس الصورة ، ثم انتشر ، عندما ظهرت فائدته ، بعد استقرار أمور الدولة الاسلامية ، حتى صار « من مقومات الحياة الاسلامية ، نجده فى القرى الصغيرة النائية ، كما نجده فى المدن الكبيرة العامرة ، لأنه أصبح ، بسبب صلته بالدين ، من ضروريات الحياة الدنيـــا والآخـــــرة » (١٢٤) .

وبنفس النظام ، وعلى نفس الأساس ، ظهرت فيما بعد (دور الحكمة) ، ونظـام (المدرسة) ، وغيرهما ، على نحو ما سنرى فى بقية فصول الكتاب ، خاصة عند حديثنا عن التربية المؤسسية فى أواخر الفصل العاشر باذن الله .

٤ ــ التراث الحضارى الانســـانى :

اذا كانت (حركة الحياة فى المجتمع الاسلامى) أصلا أساسيا من الأصول الفلسفية للتربية الاسلامية ، فانه لا يمكن تصور هذا الأصل ، دون أن يليه (التراث الحضارى الانسانى) كأصل رابع . ذلك أن المجتمع الاسلامى ليس مجتمعا معزولا عما عداه من مجتمعات ، مهما كانت هذه المجتمعات ، ومهما كان موقفها من الاسلام ومجتمعه ، وانما هو جزء من المجتمع الدولى ، الذى ينتمى اليه جغرافيا ، وهو مكلف بأن يهدى القطعان البشرية الضالة الى طريق الله ، بعد أن ضلت هذه القطعان ، طريقها هذا ، الى الله .

وقد حدد الاسلام علاقة المسلم مع غيره ، بقوله سبحانه موجها الخطاب الى الرسول صلى الله عليه وسلم ، ومن خلاله الى كل فرد من أفراد أمته :

ــ « فلا تدع مع الله الها آخر فتكون من المعذبين ، وأنذر عشـيرتك الأقربين . واخفض جناحك لمن اتبعك من المؤمنين . فان عصـــوك فقل : انى برىء مما تعملون . وتوكل على العزيز الرحيم . الذى يراك حين تقـــوم . وتقلبك فى الســـاجدين . انه هو السميع العليم » (١٢٥) .

واذا كانت الآيات السابقة من سورة (الشعراء) قد نزلت فى أول عهد الدعوة فى مكة ، فلم تشر الى الجهاد ، فقد نزلت آيات الجهاد فى عهود تلت هذا العهد الأول ، عندما بدأ أعداء الله (يتحرشون) بدعوة التوحيد ، لوقف تدفقها ، ومن ثم «كان من الطبيعى»، « جهاد المسلمين ، فى ســـبيل الدفاع عن النفس ، والمحافظة على الذات » (١٢٦) ، لا فى سبيل (فرض) عقيدتهم على غيرهم ، كما فعل غيرهم ، من اليهود والنصارى ، وكما يفعل الشيوعيون اليوم على سبيل المثال .

والاسلام ــ من أجل هذا الجهاد ــ ومن أجل تمكين المسلمين من هداية البشرية الضالة ، « يدعو المسلمين الى أن يكونوا أقوى دولة فى العالم ، فاذا ما ضـعفوا ، كانوا آثمين فى نظر الاسلام » ، « فى حق رسالتهم ، التى كلفهم الله سبحانه وتعالى بها » (١٢٧).

ويلخص العلامة أبو الحسن الندوى متطلبات « الزعامة الاسلامية » ، « فى كلمتين : (الجهاد) و (الاجتهاد) » (١٢٨) .

وهو يرى أن « من مقتضيات هذا الجهاد ، أن يكون الانسان عارفا بالاسلام ، الذى يجاهد لأجله ، وبالكفر والجاهلية ، التى يجاهد ضدها ، يعرف الاسلام معرفة صحيحة، ويعرف الكفر والجاهلية معرفة دقيقة ، فلا تخدعه المظاهر ، ولا تغره الألوان » (١٢٩) .

أما الاجتهاد ، فهو يريد به « أن يكون من يرأس المسلمين ، قادرا على القضاء الصحيح ، فى النوازل والحوادث ، التى تعرض فى حياة المسلمين ، وفى العالم ، وفى الأمم التى يحكمها ، وفى المسائل التى تفاجىء وتتجدد ، والتى لا يستقصيها فقه مدون ، ومذهب مأثور ، وفتاوى مؤلفة ، ويكون عنده من معرفة روح الاسلام ، وفهم أسرار الشريعة ، والاطلاع على أصول التشريع الاسلامى ، وقوة الاستنباط — انفرادا أو اجتماعا — ما يحل به هذه المشاكل ، ويرشد الأمة فى الغمة .

ويكون عنده من الذكاء والنشاط والجد والعلم ، ما يستخدم به ما خلق الله فى هذا الكون ، من قوى طبيعية ، وما بث فى الأرض وتحت الأرض من خيرات ، ومنابع ثروة وقوة ، وأن يسخرها لمصلحة الاسلام ، بدل أن يستخدمها أهل الباطل لأهوائهم ، ويتخذوها وسيلة للعلو فى الأرض ، ويسخرها الشيطان ، لتحقيق أغراضه ، والافساد فى الأرض » (١٣٠) .

وهكذا ، يقضى الجهاد والاجتهاد معا ، أن يكون المسلمون هم الأقوى ، فى مجال العلم والحضارة ، مثلما هم أقوى فى مجال العقيدة والأخلاق ، وذلك لأن « قيام مملكة الله فى الأرض ، وازالة مملكة البشر ، وانتزاع السلطان من أيدى مغتصبيه من العباد ، ورده الى الله وحده .. وسيادة الشريعة الالهية وحدها ، والغاء القوانين البشرية .. كل أولئك لا يتم بمجرد التبليغ والبيان ، لأن المتسلطين على رقاب العباد ، والمغتصبين لسلطان الله فى الأرض ، لا يسلمون فى سلطانهم بمجرد التبليغ والبيان ، والا فما كان أيسر عمل الرسل ، فى اقرار دين الله فى الأرض » (١٣١) ، « وأنت تنال من عدوك ، بقدر استعدادك وصبرك ، والغلبة تكون لأفضل الفريقين، استعدادا وصبرا، وان لم يكن على حق » (١٣٢) .

واذا كان الاسلام — كثقافة — يجمع « بين أمور الدين وأمور الدنيا ، لأن الدنيا والآخرة فى نظر الاسلام مرحلتان من مراحل الحياة المتصلة ، التى لا تنقطع ، أولاهما مرحلة السعى والعمل وثانيتهما مرحلة النتائج » (١٣٣) ، فانه لا بد أن يجمع بين أمرين ، يبدوان متناقضين ، ولكنهما فى الحقيقة متكاملان ، هما « الثبات ، الذى يمنحه الاستقرار ، فلا يتزحزح عن مبادئه ، ولا يتحول عن أصوله » ، و « المرونة ، التى يواجه بها سير الزمن ، وسنة التطور .

فهو يجمد فى بعض الأمور كالصخر ، ويلين فى بعض الأمور كالعجين » (١٣٤) .

وعلى هذا الأساس ، تتحدد علاقة المجتمع الاسلامى ، بغيره من المجتمعات ، حيث

« لا ينعزل المجتمع المسلم عن غيره من المجتمعات ، بل يستطيع أن يقتبس منها ، وينتفع بما لديها من معارف وخبرات ومهارات ، لا تضر بكيانه المادى والمعنوى » ، على أن « لا يذوب فيها ، ولا يتبع أهواءها ، ولا يقلدها ويتشبه بها ، فيما هو من خصائصها ، فيفقد بذلك أصالته وشخصيته المتميزة » (١٣٥) .

وبهذه الطريقة وحدها ، كان الاسلام قادرا على مقاومة « المؤثرات الخارجية العنيفة والتقلبات ، التى لا تكاد تنتهى ، واختلاف الزمان والمكان،وقد كان بعضه يكفى للقضاء على ديانة قوية قديمة،أو تحريفها على الأقل ، كما وقع مرارا فى تاريخ الأديان»، فهو « دين حى ، ورسالة خالدة ، انه حى كالحياة نفسها ، وخالد كخلود الحقائق الطبيعية ، ونواميس الحياة . انه تقدير العزيز العليم ، وصنع الله الذى اتقن كل شىء » (١٣٦) .

وقد أشرنا فى الفصل الرابع ، عند الحديث عن (الأصول النفسية للتربية) ، الى ذلك (الغزو) الذى تم من الديانات الوثنية القديمة ، لكل من اليهودية (١٣٧) والمسيحية (١٣٨) ، وهو ما فشلت هذه الديانات الوثنية القديمة وحضاراتها ، فى أن تفعله مع الاسلام ، بسبب هذه (الروح) الاسلامية الأصيلة ، التى تعرضنا لها من قبل ، فقد « وجد الفتح الاسلامى فى سوريا ومصر والعراق وايران ، حضارات ذات مكانة ومقام » ، الى جانب « كثير من كتب العلم ، الى جانب كثير من المؤسسات الطبية والعلمية » (١٣٩)، ولكنه بدلا من أن يعلن الحرب عليها ، وقد كان قادرا على ذلك ، كما فعلت الكنيسة الكاثوليكية فى علوم الاغريق والرومان ، بعد أن ورثتها فى العصور الوسطى ، (احتضنها) الاسلام ورعاها ، ففى عهد مبكر من تاريخه ، بدىء بتدريس المنطق والفلسفة فى المسجد، فى عهد عمر ، كما سبق (١٤٠) ، واخذ هذا الأمر ينمو ويزيد، باستقرار أمور الدولة ، فى العصر الأموى ، فلم يكد « يفرغ الخلفاء الراشدون ، ومن وليهم من بنى أمية ، من بسط جناح الاسلام ، حتى أخذ الخلفاء يلجون باب العلم ، كما ولجوا باب الفتوحات » (١٤١) . وكان هذا العلم « علما واسعا بكثير من شئون الحياة ، من هندسة وطب ونجوم ، ونظام حكم ، وفقه ولغة وأدب » (١٤٢) .

وكانت هناك أربع ثقافات ، « كان لها الأثر الأكبر فى عقول الناس ، وأعنى بها الثقافة الفارسية ، والثقافة اليونانية ، والثقافة الهندية ، والثقافة العربية ، كما كان

هناك ثقافات دينية ، أهمها اليهودية والنصرانية والاسلام » (١٤٣) ، ولم يعلن الاسلام الحرب على واحدة من هذه الثقافات ، فتأثرت هى به ، بدلا من أن تؤثر هى فيه ، الا فيما يتصل بالمفيد من شئون الدنيا ، بما لا يتعارض مع مبادئه وأهدافه ؛ ولذلك بدأت الترجمة منها الى العربية فى عهد مبكر ، وان بدأت هذه الترجمة ، بترجمة العلوم (المطلوبة) عمليا للمسلمين ، كالطب ، « وذلك لأن الناس فى حاجة مادية اليه ، ولأنه أبعد العلوم الأجنبية ، عن أن يؤثر فى الدين ، ولهذا لم يتحرج من اجازة الترجمة فيه ، أتقى بنى أمية : عمر بن عبد العزيز » (١٤٤) — الذى يعد خامس الخلفاء الراشدين .

غير أن ميدان هذه الترجمة قد اتسع ، حتى شمل كل العلوم فى العصر العباسى ، حيث صارت « الترجمة عمل أمة ، لا عمل أفراد،وان شئت فقل : كان فى الدولة العباسية مدرسة كبيرة للترجمة ، لا يضيرها موت فرد أو أفراد منها » (١٤٥) ، وكانت هذه المدرسة مسئولية من مسئوليات الدولة — العباسية — فى عصر المأمون ، الذى « أنشأ دار الحكمة، وجعلها شبه جامعة أو معهد للترجمة ، على رأسه حنين بن اسحق (١٩٤ — ٢٦٠ هـ) » (١٤٦) ، وكان يرسل البعثات الى كل مكان فى العالم ، « لاحضار الكتب اليونانية وترجمتها » (١٤٧) .

ويرى ألدومييلى ، أن « النشاط والازدهار العظيم للمترجمين ، وجماع العلوم ، كانت تساعده وتشد من أزره ، حماية الخلفاء الرسمية . ولكن كل أسرة كبيرة من اسر حماة الآداب والعلوم ، كانت تتنافس أيضا فى هذا المضمار ، مع أمير المؤمنين » (١٤٨) . كما يرى أنه « ينبغى ألا يظن أن هذه الحماية الرسمية ، كانت تصدر عن الخلفاء ووزرائهم فحسب ، وأنها آتت أكلها على شواطىء دجلة فقط ، بل ان القصور والبلاطات فى الدول العديدة ، المستقلة كثيرا أو قليلا،والتى سرعان ما نشأت بعد استيلاء العباسيين على الخلافة ، أسهمت أيضا بصورة فعالة ، بل أحيانا بقوة ونشاط عظيمين ، فى تنمية الحضارة والعلوم » (١٤٩) .

بيد أن دور المسلمين « لم يقتصر على مجرد النقل والحفظ ، بل تعدى ذلك الى الابتكار والتجديد والاكتشاف ، والانتقال بالحضارة البشرية ، من درجة الى درجة أخرى ، أسمى بكثير مما كان عليه الحال من قبل » (١٥٠) ، وكانت « المدن الكبرى ، كبغداد والقاهرة وطليطلة وقرطبة » ، تشمل — « عدا مدارس التعليم ، على جامعات

كبيرة ، محتوية على مختبرات ومراصد ومكتبات عظيمة ، وكل ما يساعد على البحث العلمى » (١٥١) ، و « كانت أعظم الجامعات ، هى جامعات العرب ، فى بغداد ودمشق والقاهرة وقرطبة ، تليها الجامعات القريبة ، فى صقلية وبعض مدن ايطاليا » (١٥٢) — القريبة من الجامعات العربية بطبيعة الحال .

وقد كان هذا الذى حققه المسلمون : هو « الالهام الواسع ، الذى فتح الطريق أمام الحياة العلمية الحديثة » (١٥٣) ، لأن العرب « هم الذين وضعوا أساس البحث العلمى » ، حيث « قويت عندهم الملاحظة وحب الاستطلاع ، ورغبوا فى التجربة والاختبار ، فأنشأوا المعمل ، ليحققوا بعض النظريات ، وليستوثقوا من صحتها » (١٥٤) .

وبهذا استطاع المسلمون أن يجعلوا اللغة العربية تحل « محل اليونانية واللاتينية والسريانية والقبطية والبربرية وغيرها» (١٥٥) من لغات الحضارات القديمة،وأن يطوعوها لتكون أداة طيبة ، لنقل « ما نقل من علوم الفرس والهنود واليونان » (١٥٦) .

وهكذا ، كانت الحضارة الاسلامية سباقة على طريق التقدم العلمى فى وقتها ، ومن ثم فهى « لم تعترض سبيل العلم ، بل أيدته وشجعت عليه ، ولم تحارب الفلسفة ، بل جدت فى طلبها » (١٥٧) ، وكان معظم ذلك كله عند غير العرب وغير المسلمين ، فكانت حركة الترجمة ، وكان الكثير من الأفكار الأجنبية ، البعيدة عن الاسلام ، ولكن « كيفما كانت الأفكار الأجنبية ، التى سرت الى المسلمين ، فانهم استطاعوا أن يخلقوا بيئة عقلية خاصة بهم ، ويكونوا حياة فكرية مستقلة » ، « وفى وسعنا أن نذهب الى ما هو أبعد من هنا ، فنقرر أنه ليس ثمة بحث عقلى ، عرفه المسلمون ، الا وله نقطة بدء اسلامية ، بدأ أولا فى ضوء تعاليم الاسلام ، وشب تحت كنفه ، وتغذى ما استطاع من الكتاب والسنة ، ثم لم يلبث أن سعى وراء غذاء خارجى ، ومدد أجنبى ، فنما وترعرع وتفرع وتشعب » (١٥٨) .

وهذا الذى تأثر به المسلمون فى عصور ازدهارهم الحضارى ، من التيارات العالمية المحيطة بهم ، هو استجابة للاسلام ذاته ، الذى يأمر المسلمين باعداد العدة ، لنشر الدعوة ، حيث يقول سبحانه :

— « واعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل ، ترهبون به عدو الله

وعدوكم ، وآخرين من دونهم لا تعلمونهم ، الله يعلمهم ، وما تنفقوا من خير فى سبيل الله يوف اليكم وأنتم لا تظلمون » (١٥٩) .

انه لتنتشر الدعوة ، « لا بد للاسلام من قوة ينطلق بها فى (الأرض) ، لتحرير (الانسان) » (١٦٠) ، وهذه القوة متشعبة ، لا تقتصر على قوة الرجال وحدهم ، بل بجانب قوة الرجال ، هناك قوة السلاح ، وهناك قوة التخطيط ، وقوة التدريب ، وقوة العلم والمعرفة ، التى كانت ظاهرة قديما فى حدود إمكانيات العصر ، فأصبحت اليوم أقوى ما يكون وأوضح — اضافة الى قوة العقيدة بطبيعة الحال ، وقوة النظام الاسلامى السائد ، الذى يفرض الاسلام على المسلم طاعته ، لما يقوم به من وظائف ، هى فى خدمة الاسلام ، يعددها أبو الحسن الماوردى ، فيجعل فى مقدمتها « حفظ الدين ، من تبديل فيه ، والحث على العمل به ، من غير اهمال له ، والثانى حراسة البيضة ، والذود عن الأمة ، من عدو الدين ، أو باغى نفس أو مال ، والثالث عمارة البلدان ، باعتماد مصالحها ، وتهذيب سبلها ومسالكها » (١٦١) وغيرها مما يمكن تلخيصه فى أمرين ، « الأول ، حراسة الدين ، والثانى ، سياسة الدنيا » (١٦٢) ، ولذلك استحق الخليفة — فى مقابل ما يقوم به — وتمكينا له منه — أمرين « الأول الطاعة ، والثانى النصرة » (١٦٣) .

ولم تكن التربية الاسلامية تعيش عن ذلك كله بمعزل ، فقد كانت سريعة الخطى فى الاستجابة لمتغيرات كل عصر ، كما سبق (١٦٤) ، متأثرة — فى الغالب — بما وجدته عند الآخرين ، اخذت به بمنطق (حاجتها) ، و » كانت التربية الاسلامية ، (تأخذ) من نظم التربية العريقة ، فى البلاد ذات الحضارات القديمة كالعراق والشام ومصر وفارس ، أو بعبارة أصح ، كانت (تتفاعل) مع تلك النظم ، وتكون نتيجة ذلك التفاعل ، أن تطبع التربية الاسلامية نظم التربية فى تلك البلاد بطابعها ، فتأخذ تلك النظم من التربية الاسلامية ، أكثر مما تأخذ منها التربية الاسلامية » (١٦٥) .

وهذا ما سوف نراه ، فى فصول الكتاب التالية باذن الله .

هوامش الفصل السادس

(1) RASHAD KHALIFA : Miracle of the Quran, Significance of the Mysterious Alphabets; Islamic Production International, Inc., St. Louis Missouri, U. S. A., 1973, p. 4.

(٢) كتاب المصاحف ، للحافظ ابى بكر بن عبد الله بن أبى داود سليمان بن الأشعث السجستانى ، المتوفى سنة ٣١٦ هـ — صححه ووقف على طبعه : الدكتور آثر جفرى — الطبعة الأولى — مكتبة المثنى ببغداد — ١٣٥٥ هـ — ١٩٣٦ م ، ص ٥ ، ٦ (من المقدمة) .

(٣) المرجع السابق ، ص ٨١ — ٨٧ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٨٨ — ٩١ .

(٥) المرجع السابق ، ص ٧ (من المقدمة) .

(٦) المرجع السابق ، ص ٦ (من المقدمة) .

(٧) ارجع الى ص ١٥٤ ، ١٥٥ من الكتاب .

(٨) عباس محمود العقاد : حياة المسيح ، فى التاريخ ، وكشوف العصر الحديث — رقم (٢٠٢) من (كتاب الهلال) — القاهرة — يناير ١٩٦٨ ، ص ١٩٨ .

(٩) المرجع السابق ، ص ١٩٨ ، ١٩٩ .

(١٠) الأستاذ الشيخ محمد أبو زهرة : محاضرات فى النصرانية (مرجع سابق) ، ص ٤٤ .

(١١) ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الثالث من المجلد الثالث (١١) (قيصر والمسيح ، أو الحضارة الرومانية) (مرجع سابق) ، ص ٢٠٢ ، ٢٠٣ .

(١٢) ارجع الى ص ١٦١ ، ١٦٢ من الكتاب .

(١٣) ارجع الى ص ١٦٢ ، ١٦٣ من الكتاب .

(١٤) دكتور عبد الغنى عبود : الأيديولوجيا والتربية ، مدخل لدراسة التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ٢٨٥ .

(١٥) جورج سول : المذاهب الاقتصادية الكبرى — ترجمة وتقديم راشد البراوى — الطبعة الثانية — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — ١٩٦٢ ، ص ٩٥ .

(١٦) دكتور عز الدين فودة : خلاصة الفكر الاشتراكى ــ دار الفــكر العربى ــ القاهرة ــ ١٩٦٨ ، ص ١٤ .

(١٧) عصر الأيدولوجية (مرجع سابق) ، ص ٨٩ .

(١٨) ارجع الى ص ١١٦ من الكتاب .

(١٩) عبد الرحمن عزام (مرجع سابق) ، ص ١٢٥ .

(٢٠) د. على محمد جريشة ، ومحمد شريف الزيبق : أساليب الغزو الفكرى ، للعالم الاسلامى ــ الطبعة الأولى ــ دار الاعتصام بالقــاهرة ــ ١٣٩٧ هـ ــ ١٩٧٧ م ، ص ١١٣ .

12) MADAN SARUP : Marxism and Education; Routledge and Kegan Paul, London, 1978, p. 108.

(٢٢) الدكتور أحمد عروة : الاسلام فى مفترق الطرق ــ نقله عن الفرنســـية : الدكتور عثمان أمين ــ دار الشروق ــ ١٩٧٥ ، ص ١٤٠ ، ١٤١ .

(٢٣) عباس محمود العقاد : أفيون الشعوب،المذاهب الهدامة ــ الطبعة الخامسة ــ دار الاعتصام بالقاهرة ــ ١٩٧٥ ، ص ٨٠ .

(٢٤) مصطفى محمود : لماذا رفضت الماركسية ، حــوار مع خالد محيى الدين ــ المكتب المصرى الحديث ــ القاهرة ــ ١٩٧٦ ، ص ٣٥ ، ٣٦ .

(٢٥) ماركس وانجلس : بيان الحزب الشيوعى ــ داز التقدم ــ موسكو ــ ١٩٦٨ ، ص ١٤ (من مقدمة الطبعة الانجليزية عام ١٨٨٨ ، بقلم فردريك انجلس) .

(٢٦) مصطفى محمود : الماركسية والاسلام ــ دار المعارف بمصر ــ القــــاهرة ــ ١٩٧٥ ، ص ١١ ، ١٢ .

(٢٧) عباس محمود العقاد : الشيوعية والانسانية ــ الطبعة الثانية ــ دار الاعتصام ــ القاهرة ــ ١٣٩٩ هـ ــ ١٩٧٩ م ، ص ١٥ .

(٢٨) المرجع السابق ، ص ٥٢ .

(٢٩) ارجع الى ص ١٢٧ من الكتاب .

(٣٠) الدكتور سيد حسين نصر: الاسلام،أهدافه وحقائقه ــ الطبعة الأولى ــ الدار المتحدة للنشر ــ بيروت ــ ١٩٧٤ ، ص ٤٦ ، ٤٧ .

(٣١) مصطفى محمود : القرآن ، محاولة لفهم عصرى للقرآن — الطبعة الثالثة — دار الشروق — بيروت — ١٩٧٣ ، ص ١٨ .

(٣٢) فضيلة الشيخ محمد متولى الشعراوى : القضاء والقدر ، معجزات الرسول، اعجاز القرآن ، مكانة المرأة فى الاسلام — اعداد وتقديم أحمد فراج — الطبعة الثانية — دار الشروق — القاهرة — سبتمبر ١٩٧٥ ، ص ١١٨ .

(٣٣) مناع القطان : مباحث ، فى علوم القرآن — الطبعة الثانية — منشورات العصر الحديث — بيروت — ١٣٩٣ هـ — ١٩٧٣ م ، ص ٢٧٠ .

(٣٤) دكتور عبد الغنى عبود : الاسلام والكون — الكتـــاب الثالث من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الثانية — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٨٢ ، ص ٩١ .

(٣٥) ارجع الى ص ١٥٣ وما بعدها من الكتاب .

(٣٦) سيد قطب : التصوير الفنى فى القرآن (مرجع سابق) ، ص ٢٠٥ .

(٣٧) الدكتور عماد الدين خليل : التفسير الاسلامى للتاريخ (مرجع سابق) ، ص ٨ (من المقـــــدمة) .

(٣٨) المرجع السابق ، ص ١٤ .

(٣٩) قرآن كريم : الأنعام — ٦ : ٧١ — ٧٦ .

(٤٠) قرآن كريم : الكهف — ١٨ : ١ — ٥ .

(٤١) قرآن كريم : الكهف — ١٨ : ٩ ، ١٠ .

(٤٢) قرآن كريم : الكهف — ١٨ : ٢٨ ، ٢٩ .

(٤٣) أبو الحسن الندوى : تأملات فى سورة الكهف — الطبعة الثالثة — المختار الاسلامى ، للطباعة والنشر والتوزيع — القاهرة — ١٣٩٧ هـ — ١٩٧٧ م ، ص ٦٢ .

(٤٤) الدكتور محمد البهى : الاســـلام فى حيـــاة المسلم (مرجع ســـابق) ، ص ١٢٩ ، ١٣٠ .

(٤٥) محمد قطب : دراسات قرآنية — دار الشروق — القاهرة ، ص ٢٤٥ .

(٤٦) دكتور عبد الصبور شاهين : فى علم اللغة العام — الطبعة الثالثة — ١٣٩٨ هـ — ١٩٧٨ م ، ص ٢٥٦ ، ٢٥٧ .

(٤٧) الدكتور سيد حسين نصر (مرجع سابق) ، ص ٤١ .

(٤٨) دكتور محمود السعران : علم اللغة ، مقدمة للقارىء العربى — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٩٦٢ ، ص ٧٦ .

(٤٩) أنور الجندى : الاسلام والتكنولوجيا — دار الاعتصام — القاهرة — ١٩٧٧ ، ص ٣١ .

(٥٠) الدكتور مصطفى السباعى : اشتراكية الاسلام — دار ومطابع الشعب — القاهرة — ١٩٦٢ ، ص ٧٩ .

(٥١) سيد قطب : فى ظلال القرآن — المجلد الخامس (مرجع سابق) ، ص ٢٥٤٧ .

(٥٢) ارجع الى ص ٢٤٢ من الكتاب .

(٥٣) ابن الديبع الشيبانى (عبد الرحمن بن على) : تيسير الوصول .. الجزء الأول (مرجع سابق) ، ص ٥ .

(٥٤) قرآن كريم : النساء — ٤ : ٨٠ .

(٥٥) قرآن كريم : آل عمران — ٣ : ٣٢ .

(٥٦) قرآن كريم : آل عمران — ٣ : ١٣٢ .

(٥٧) ابن الديبع الشيبانى (عبد الرحمن بن على) : تيسير الوصول ... الجزء الأول (مرجع سابق) ، ص ٢٤ .

(٥٨) أدونيس : الثابت والمتحول ، بحث فى الاتباع والابداع عند العرب (تأصيل الأصول) (مرجع سابق) ، ص ١٣١ .

(٥٩) محمد نجيب المطيعى : تيسير علوم الحديث ، وأدب الرواية — مطبعة حسان — القاهرة — ١٩٧٩ ، ص ٧ .

(٦٠) دكتور محمود الطحان : تيسير مصطلح الحديث — المركز الاسلامى للكتاب — الاسكندرية ، ص ١٤ .

(٦١) دكتور بكرى الشيخ امين : أدب الحديث النبوى — الطبعة الثانية — دار الشروق — بيروت — ١٣٩٥ هـ — ١٩٧٥ م ، ص ١٦ .

(٦٢) ارجع الى ص ١١١ ، ١١٢ من الكتاب .

(٦٣) صحيح البخارى — الجزء التاسع (مرجع سابق) ، ص ١١٣ (من كتاب الاعتصام بالكتاب والسنة) .

(٦٤) المرجع السابق ، ص ١١٣ (من نفس الكتاب) .

(٦٥) ارجع الى ص ٢٤٢ من الكتاب .

(٦٦) أخرجه مسلم — نقلا عن :

— ابن الديبع الشيبانى .. الجزء الثالث (مرجع سابق) ، ص ١٥٦ .

(٦٧) أخرجه الترمذى — نقلا عن المرجع السابق ، ص ١٥٦ .

(٦٨) المرجع السابق ، ص ١٥٦ .

(٦٩) الحافظ ، أبو الفضل شهاب الدين أحمد بن على بن حجر العسقلانى : هدى السارى ، مقدمة فتح البارى — تحقيق ومراجعة ابراهيم عطوة عوض — الجـزء الأول — الطبعة الأولى — شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبى وأولاده بمصر — القاهرة — ١٣٨٣ هـ — ١٩٦٣ م ، ص ٤ .

(٧٠) المرجع السابق ، ص ٧ .

(٧١) عبد الجواد السيد بكر : فلسفة التربية الاسـلامية ، فى الحديث الشريف (مرجع سابق) ، ص ١٢ (من التقديم ، للدكتور عبد الغنى عبود) .

(٧٢) أبو عمر عثمان بن عبد الرحمن الشهروزى (ابن الصـلاح) : مقـدمة ابن الصلاح ، فى علوم الحديث — دار الكتب العلمية — بيروت — ١٣٩٨ هـ — ١٩٧٨ م ، ص ٩ .

(٧٣) دكتور عبد الغنى عبود : المسلمون ، وتحديات العصر (مرجع سـابق) ، ص ٢٣٩ .

(٧٤) ارجع الى ص ٢٤٩ ، ٢٥٠ من الكتاب .

(٧٥) محمد الغزالى : دفاع عن العقيدة والشريعة ، ضـد مطاعن المستشرقين — الطبعة الرابعـة — دار الكتب الحديثـة — القاهرة — ١٣٩٥ هـ — ١٩٧٥ م ، ص ٤٨ ، ٤٩ .

(٧٦) الحافظ ، أبو الفضل شهاب الدين أحمد بن على بن حجر العسقلانى : هدى السارى ، مقدمة فتح البارى — الجزء الأول (مرجع سابق) ، ص ٦ .

(٧٧) البهى الخولى : تذكرة الدعاة — الطبعة الثالثة — دار الكتاب العربى بمصر — القاهرة — ١٩٥٢ ، ص ٢٥٣ ، ٢٥٤ .

(٧٨) محمد الغزالى : فقه السيرة — الطبعة الأولى — دار الكتاب العربى بمصر — القاهرة — ١٣٧٣ هـ — ١٩٥٣ م ، ص ١٤ .

(٧٩) قرآن كريم : الزمر — ٣٩ : ٦٥ .

(٨٠) قرآن كريم : الاسراء — ١٧ : ٧٣ — ٧٥ .

(٨١) الدكتور عبد الحليم محمود : السنة، فى مكانتها وتاريخها — رقم (١٦٦) من (المكتبة الثقافية) — دار الكاتب العربى ، للطباعة والنشر — القاهرة — أول يناير ١٩٦٧ ، ص ٣٣ .

(٨٢) سيد قطب : نحو مجتمع اسلامى — الطبعة الثانية — دار الشروق — بيروت — ١٣٩٥ هـ — ١٩٧٥ م ، ص ٥١ .

(٨٣) محمد الغزالى : فقه السيرة (مرجع سابق) ، ص ٢٦ ، ٢٧ .

(٨٤) أدونيس : الثابت والمتحول ، بحث فى الاتباع والابداع عند العرب — ٢ (تأصيل الأصول) (مرجع سابق) ، ص ١٢٨ ، ١٢٩ .

(٨٥) دكتور عبد الغنى عبود : دراسة مقارنة ، لتاريخ التربية (مرجع سابق) ، ص ١٩٨ .

(٨٦) المرجع السابق ، ص ١٩٩ .

(٨٧) المرجع السابق ، ص ٢٠٠ .

(٨٨) المرجع السابق ، ص ٢٠٥ .

(٨٩) دكتور عبد الغنى عبود : فى التربية الاسلامية (مرجع سابق) ، ص ١١٠ ، ١١١ .

(٩٠) المرجع السابق ، ص ١١١ .

(٩١) الامام بدر الأعلام ، الشيخ عبد الله بن الشيخ محمد بن عبد الوهاب (المتوفى بمصر سنة ١٢٤٢ هـ) : مختصر سيرة الرسول ، صلى الله عليه وسلم — نشره : قصى محب الدين الخطيب — الطبعة الثانية — المطبعة السلفية ومكتبتها — القاهرة — ١٣٩٦ هـ ، ص ٢٠٩ .

(٩٢) قرآن كريم : آل عمران — ٣ : ١٥٩ .

(٩٣) قرآن كريم : الشورى — ٤٢ : ٣٨ .

(٩٤) ارجع الى ص ٤٦ — ٤٨ من الكتاب ٠

(٩٥) ارجع الى ص ١١٥ من الكتاب .

(٩٦) الامام ، بدر الاعــــلام ، الشيخ عبد الله بن الشيخ محمد بن عبد الوهــاب (مرجع سابق) ، ص ٢٢٠ .

(٩٧) قرآن كريم : الأنفال — ٨ : ٦٧ ، ٦٨ ٠

(٩٨) الدكتور سيد حسين نصر (مرجع سابق) ، ص ١٣ ٠

(٩٩) الدكتور محمد البهى : الفكر الاسلامى ، والمجتمع المعاصر (مشكلات الحكم والتوجيه) — الطبعة الثانية — دار الكتاب اللبنانى — بيروت — ١٣٩٥ هـ — ١٩٧٥ م ، ص ٤٤٢ ، ٤٤٣ .

(١٠٠) سيد قطب : هذا الدين — دار الشروق — بيروت ، ص ٤٨ ، ٤٩ .

(١٠١) عباس محمود العقاد : عبقرية محمد — دار الكتب الحديثة — القــاهرة — ١٩٦٦ ، ص ١٧٦ .

(١٠٢) أبو الحسن الندوى : ماذا خسر العالم ، بانحطاط المسلمين — الطبعـــة العاشرة — مطابع على بن على — الدوحة — قطر — ١٣٩٤ هـ — ١٩٧٤ م ، ص ١١١ .

(١٠٣) عباس محمود العقاد : عبقرية الصديق — الطبعة الثانية — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٣٨٥ هـ — ١٩٦٥ م ، ص ٨٢ .

(١٠٤) عباس محمود العقاد : عبقرية محمد (مرجع سابق) ، ص ٩٦ ٠

(١٠٥) عباس محمود العقاد : عبقرية خالد — دار الهلال — القاهرة ، ص ٤٧ ٠

(١٠٦) عباس محمود العقاد : عبقرية محمد (المرجع الأسبق) ، ص ٩٦ .

(١٠٧) رواه أبو داود والترمذى — نقلا عن :

— ابن الديبع الشيبانى (عبد الرحمن بن على) : تيسير الوصــول ، الى جامع الأصول ، من حديث الرسول — الجزء الأول (مرجع سابق) ، ص ٢٤ ٠

(١٠٨) احمد أمين : فجر الاسلام — الجزء الأول (فى الحياة العقلية) — الطبعــة الثالثة — مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٣٥ ، ص ٢٨٨ ٠

(١٠٩) الدكتور مصطفى الرافعى : الاسلام ومشكلات العصر — الطبعة الأولى — دار الكتاب اللبنانى — بيروت — ١٩٧٢ ، ص ٣٢ .

(١١٠) الحافظ ، أبو الفضل شهاب الدين أحمد بن على بن حجر العسقلانى : هدى السارى ، مقدمة فتح البارى — الجزء الأول (مرجع سابق) ، ص ٥ .

(١١١) عباس محمود العقاد : عبقرية الصديق (مرجع سابق) ، ص ٧١ .

(١١٢) دكتور طه حسين : الشيخان — جمهورية مصر العربية — وزارة التربية والتعليم — الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية — القاهرة — ١٩٧٧ ، ص ٤٧ .

(١١٣) عباس محمود العقاد : عبقرية عمر (مرجع سابق) ، ص ١٢٧ .

(١١٤) المرجع السابق ، ص ١٢٧ .

(١١٥) المرجع السابق ، ص ١٢٩ .

(١١٦) الدكتور محمد بيصار : العقيدة والأخلاق ، وأثرهما فى حياة الفرد والمجتمع — الطبعة الثانية — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٧٠ ، ص ١٢ ، ١٣ .

(١١٧) عمر أبو النصر : على وعائشة — دار احياء الكتب العربية — القاهرة — ١٩٤٧ ، ص ٦١ .

(١١٨) أحمد أمين : فجر الاسلام — الجزء الأول (مرجع سابق) ، ص ١٨٧ .

(١١٩) أبو الحسن الندوى : رجال الفكر والدعوة فى الاسلام — الطبعة الرابعة — دار القلم بالكويت — ١٣٩٤ هـ — ١٩٧٤ م ، ص ١٥ ، ١٦ .

(١٢٠) ابن سحنون (أبو عبد الله محمد بن أبى سعيد سحنون) : آداب المعلمين (مرجع سابق) ، ص ٣١ (من مقدمة الكتاب ، للأستاذ حسن حسنى عبد الوهاب) .

(١٢١) الامام البخارى : الأدب المفرد — مكتبة الآداب ومطبعتها بالجماميز — القاهرة — ١٩٧٩ ، ص ٣٠٤ .

(١٢٢) ابن سحنون (المرجع الأسبق) ، ص ٨٦ ، ٨٧ .

(١٢٣) المرجع السابق ، ص ٨٤ ، ٨٥ .

(١٢٤) أسماء حسن فهمى (مرجع سابق) ، ص ٢٥ .

(١٢٥) قرآن كريم : الشعراء ٣٦ : ٢١٩ — ٢٢٠ .

(١٢٦) سيد أمير على : روح الاسلام — الجزء الثانى — ترجمة أمين محمود

الشريف — راجعه الدكتور محمد مصطفى زيادة — رقم (٣٩٠) من (الألف كتاب) — اشراف ادارة الثقافة بوزارة التربية والتعليم — القاهرة — ١٩٦٣ ، ص ٨١ .

(١٢٧) الدكتور عبد الحليم محمود : منهج الاصلاح الاسلامى فى المجتمع — مطبوعات دار الشعب بالقاهرة — ١٣٩٢ هـ — ١٩٧٢ م ، ص ١٥ (من المقدمة) .

(١٢٨) أبو الحسن الندوى : ماذا خسر العالم ، بانحطاط المسلمين (مرجع سابق) ، ص ١٤٤ .

(١٢٩) المرجع السابق ، ص ١٤٥ .

(١٣٠) المرجع السابق ، ص ١٤٦ .

(١٣١) سيد قطب : معالم فى الطريق — ١٣٨٨ هـ — ١٩٦٨ م ، ص ٦٠ ، ٦١ .

(١٣٢) الدكتور عبد العزيز كامل : دروس من غزوة أحد — الجزء الثانى من (الدين والحياة) — الطبعة الأولى — الأمانة العامة للاتحاد الاشتراكى العربى (أمانة الدعوة والفكر) — رقم (٧) — القاهرة — ١٩٨ ، ص ٦٣ .

(١٣٣) أبو الأعلى المودودى : الحكومة الاسلامية (مرجع سابق) ، ص ١٤ .

(١٣٤) الدكتور يوسف القرضاوى : الخصائص العامة للاسلام — الطبعة الأولى — مكتبة وهبة — القاهرة — رمضان ١٣٩٧ هـ — أغسطس ١٩٧٧ م ، ص ٢٣٧ ، ٢٣٨ .

(١٣٥) المرجع السابق ، ص ٢٣٨ .

(١٣٦) أبو الحسن الندوى : رجال الفكر والدعوة فى الاسلام (مرجع سابق) ، ص ١٤ ، ١٥ .

(١٣٧) ارجع الى ص ١٦٠ — ١٦٢ من الكتاب .

(١٣٨) ارجع الى ص ١٦٢ — ١٦٤ من الكتاب .

(١٣٩) الدوميلى : العلم عند العرب ، وأثره فى تطور العلم العالمى — نقله الى العربية الدكتور عبد الحليم النجار ، والدكتور محمد يوسف موسى — قام بمراجعته على الأصل الفرنسى : الدكتور حسين فوزى — جامعة الدول العربية — الادارة الثقافية — الطبعة الأولى — دار القلم — القاهرة — ١٩٦٢ ، ص ١٢٣ .

(١٤٠) ارجع الى ص ٢٦٢ من الكتاب .

(١٤١) بطرس البستانى : كتاب دائرة المعارف — المجلد الحادى عشر — مطبعة الهلال بمصر — القاهرة — ١٩٠٠ ، ص ٢١١ .

(١٤٢) أحمد أمين : ضحى الاسلام — الجزء الأول — الطبعة الأولى — مطبعة الاعتماد — القاهرة — ١٩٣٣ ، ص ١٦٢ .

(١٤٣) المرجع السابق ، ص ١٦٣ .

(١٤٤) المرجع السابق ، ص ٢٧١ .

(١٤٥) المرجع السابق ، ص ٢٧١ .

(١٤٦) دكتور بهى الدين زيان : الغزالى ، ولمحات عن الحياة الفكرية الاسلامية — الكتاب العاشر من سلسلة (قادة الفكر فى الشرق والغرب) — مكتبة نهضة مصر بالفجالة — القاهرة — أغسطس ١٩٥٨ ، ص ١٤ .

(١٤٧) أحمد أمين : ضحى الاسلام — الجزء الثانى — الطبعة الأولى — مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٣٥ ، ص ٧١ .

(١٤٨) الدوميلى (مرجع سابق) ، ص ١٣٢ .

(١٤٩) المرجع السابق ، ص ١٣٧ .

(١٥٠) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور : المدنية الاسلامية ، وأثرها فى الحضارة الأوربية (مرجع سابق) ، ص ١ (من المقدمة) .

(١٥١) الدكتور أحمد سويلم العمرى (مرجع سابق) ، ص ٩٢ ، ٩٣ .

(١٥٢) دكتور رءوف سلامة موسى : فى أزمة العلم والجامعات — دار ومطابع المستقبل — القاهرة ، ص ٥١ .

(153) ABU AL-FUTOUH AHMAD RADWAN; Op. Cit., pp. 48, 49.

(١٥٤) قدرى حافظ طوقان : العلوم عند العرب — مكتبة مصر — القاهرة — ١٩٦٠ ، ص ١٠ (من المقدمة) .

(١٥٥) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور : المدنية الاسلامية ، وأثرها فى الحضارة الأوروبية (مرجع سابق) ، ص ١٠ .

(١٥٦) المرجع السابق ، ص ٢١ .

(١٥٧) الدكتور ابراهيم بيومى مدكور : فى الفلسفة الاسـلامية ، منهج وتطبيقه — الجزء الأول — من (مكتبة الدراسات الفلسفية) — الطبعة الثالثة — دار المعـارف بمصر — القاهرة — ١٩٧٦ ، ص ٢١ .

(١٥٨) المرجع السابق ، ص ١٩٩ ، ٢٠٠ .

(١٥٩) قرآن كريم : الأنفال — ٨ : ٦٠ .

(١٦٠) سيد قطب : فى ظلال القرآن — المجلد الثالث (مرجع سابق) ، ص ١٥٤٣ .

(١٦١) أبو الحسن الماوردى : الأحكام السلطانية — مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبى وأولاده بمصر — القاهرة — ١٣٥٦ هـ ، ص ١٢٣ .

(١٦٢) الدكتور رشدى عليان : الاسلام والخلافة — الطبعـة الأولى — مطبعـة دار السلام — بغداد — ١٩٧٧ ، ص ٦٧ .

(١٦٣) المرجع السابق ، ص ٦٩ .

(١٦٤) ارجع الى ص ٢٦٠ وما بعدها من الكتاب .

(١٦٥) دكتور عبد الغنى عبود : دراسة مقارنة ، لتاريخ التربيـة (مرجـع سابق) ، ص ٢٠٤ .

مراجع الجزء الأول

١ ــ المراجع العربيـــــــة .

٢ ــ المراجع الأجنبيـــــــة .

اولا : المراجع العربيــــــــة :

١ ــ أ. ك. أوتاواى . التربية والمجتمع ــ ترجمة دكتـــور وهيب ابراهيم ســـمعان وآخرين ــ مكتبة الأنجلو المصرية ــ القاهرة ــ ١٩٦٠ .

٢ ــ أ. م. هوبرمان : كيف يحدث التغيير فى التربية ، مدخل الى التجديد التربوى ــ ترجمة انطوان خورى ــ رقم (٤) من (خبرات ومستحدثات جديدة فى التربية) ــ من منشورات مكتب التربية الدولى ــ اليونسكو ــ مكتب اليونسـكو الاقليمى للتربية فى البلدان العربية ــ بيروت ــ ١٩٧٤ .

٣ ــ الدكتور ابراهيم بيومى مدكور : فى الفلسفة الاســـلامية ، منهج وتطبيقه ــ الجزء الأول ــ من (مكتبة الدراسات الفلسفية) ــ الطبعة الثالثة ــ دار المعارف بمصر ــ القاهرة ــ ١٩٧٦ .

٤ ــ القمص ابراهيم جبرة : المولود من الآب ــ رقم (١) من (المكتبـة اللاهوتية) ــ مكتبة المحبة بالقاهرة ــ ١٩٧٥ .

٥ ــ القمص ابراهيم جبرة : المولود من العذراء ــ رقم (٢) من المكتبة اللاهوتيـة ــ مكتبة المحبة بالقاهرة ــ ١٩٧٥ .

٦ ــ ابراهيم خليل أحمد : محمد ، فى التوراة والانجيل والقرآن ــ الطبعة الثالثة ــ مكتبة الوعى العربى (بدون تاريخ) .

٧ ــ الايغومانس ابراهيم لوقا : المسيحية فى الاسلام ــ الطبعة الأولى ــ مطبعة النيل المسيحية ــ القاهرة ــ يوليو ١٩٣٨ .

٨ ــ الدكتور ابراهيم وجيه محمود : التعلم ــ عالم الكتب ــ القاهرة ــ ١٩٧١ .

٩ ــ ابن الاخوة (محمد بن محمد بن أحمد القرشى) : معالم القـــربة ، فى أحـــكام الحسبة ــ تحقيق الدكتور محمد محمود شعبان ، وصديق أحمد عيسى المطيعى ــ الهيئة المصرية العامة للكتاب ــ القاهرة ــ ١٩٧٦ .

١٠ ــ ابن الجزار القيروانى (أبو جعفر بن ابراهيم بن خالد) : سياسة الصبـــيان وتدبيرهم ــ تقديم وتحقيق الدكتـور محمـد الحبيب الهيلة ــ الدار التونسية للنشر ــ ١٩٦٨ .

١١ — ابن الحاج العبدرى (أبو عبد الله محمد بن محمد العبدرى ، الفاسى المالكى) : مدخل الشرع الشريف على المذاهب — الجزء الثانى — الطبعة الأولى — المطبعة المصرية بالأزهر — القاهرة — ١٣٤٨ هـ — ١٩٢٩ م .

١٢ — ابن الحاج العبدرى (أبو عبد الله محمد بن محمد العبدرى ، الفاسى المالكى) : مدخل الشرع الشريف على المذاهب — الجزء الرابع — الطبعة الأولى — المطبعة المصرية بالأزهر — القاهرة — ١٣٤٨ هـ — ١٩٢٩ م .

١٣ — ابن الديبع الشيبانى (عبد الرحمن بن على) : تيسير الوصول ، الى جامع الأصول ، من حديث الرسول — الجزء الأول — شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبى وأولاده بمصر (بدون تاريخ) .

١٤ — ابن الديبع الشيبانى (عبد الرحمن بن على) : تيسير الوصول ، الى جامع الأصول ، من حديث الرسول — الجزء الثالث — شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبى وأولاده بمصر (بدون تاريخ) .

١٥ — شيخ الاسلام ، ابن تيمية : الايمان — صححه وعلق عليه : الدكتور محمد خليل هراس — دار الطباعة المحمدية بالأزهر بالقاهرة (بدون تاريخ) .

١٦ — ابن جماعة (محمد بن ابراهيم بن سعد الله) : تذكرة السامع والمتكلم ، فى أدب العالم والمتعلم — نشره السيد محمد هاشم الندوى — دار الكتب العلمية — بيروت — ١٣٥٤ هـ .

١٧ — ابن سحنون (أبو عبد الله محمد بن أبى سعيد سحنون) : آداب المعلمين — تحقيق حسن حسنى عبد الوهاب — مراجعة وتعليق محمد العروسى المطوى — دار الكتب الشرقية — تونس — ١٣٩٢ هـ — ١٩٧٢ م .

١٨ — ابن عبد البر (أبو عمر يوسف النمرى القرطبى) : جامع بيان العلم وفضله ، وما ينبغى فى روايته وحمله — تقديم عبد الكريم الخطيب — راجعه وصححه : عبد الرحمن حسن محمود — دار الكتب الحديثة — القاهرة — ١٣٩٥ هـ — ١٩٧٥ م .

١٩ — أبو الأعلى المودودى : الحكومة الاسلامية — نقله الى العربية أحمد ادريس — الطبعة الأولى — المختار الاسلامى ، للطباعة والنشر والتوزيع — القاهرة — ١٣٩٧ هـ — ١٩٧٧ م .

٢٠ — أبو الأعلى المودودى : تدوين الدستور الاسلامى — الطبعة الثانية — دار الفكر — دمشق (بدون تاريخ) .

٢١ — أبو الأعلى المودودى : تفسير سورة النور — رقم (٧) من (صوت الحق) — دار الجهاد ودار الاعتصام — القاهرة — ١٩٧٧ .

٢٢ — أبو الأعلى المودودى : نحن والحضارة الغربية — دار الفكر ، للطباعة والنشر — بيروت (بدون تاريخ) .

٢٣ — أبو الحسن الماوردى : أدب الدنيا والدين — الطبعة السابعة عشرة — المطبعة الأميرية — القاهرة — ١٩٣٨ .

٢٤ — أبو الحسن الماوردى : الأحكام السلطانية — مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبى وأولاده بمصر — القاهرة — ١٣٥٦ هـ .

٢٥ — أبو الحسن الندوى : تأملات فى سورة الكهف — الطبعة الثالثة — المختار الاسلامى ، للطباعة والنشر والتوزيع — القاهرة — ١٣٩٧ هـ — ١٩٧٧ م .

٢٦ — أبو الحسن الندوى : رجال الفكر والدعوة فى الاسلام — الطبعة الرابعة — دار القلم بالكويت — ١٣٩٤ هـ — ١٩٧٤ م .

٢٧ — أبو الحسن الندوى : ماذا خسر العالم ، بانحطاط المسلمين — الطبعة العاشرة — مطابع على بن على — الدوحة — قطر — ١٣٩٤ هـ — ١٩٧٤ م .

٢٨ — الدكتور أبو الفتوح رضوان : « البعد عن الحياة ، مشكلة التعليم الثانوى » — **الرائد** — مجلة المعلمين — السنة السادسة — العدد الرابع — القاهرة — ديسمبر ١٩٦٠ .

٢٩ — الدكتور أبو الفتوح رضوان : « المعلم قيادة فكرية » — **الكتاب السنوى ، فى التربية وعلم النفس** — بأقلام نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس — دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة — ١٩٧٥ .

٣٠ — الحافظ أبو الفضل شهاب الدين أحمد بن على بن حجر العسقلانى : فتح البارى ،

بشرح البخارى — الجزء الرابع عشر — شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبى وأولاده بمصر — القاهرة — ١٣٧٨ هـ — ١٩٥٩ م .

٣١ — الحافظ ، أبو الفضل شهاب الدين أحمد بن على بن حجر العسقلانى : هدى السارى ، مقدمة فتح البارى — تحقيق ومراجعة ابراهيم عطوة عوض — الجزء الأول — الطبعة الأولى — شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبى وأولاده بمصر — القاهرة — ١٣٨٣ هـ — ١٩٦٣ م .

٣٢ — الامام أبو حامد بن محمد الغزالى : احياء علوم الدين — الجزء الثالث — مكتبة ومطبعة المشهد الحسينى — القاهرة (بدون تاريخ) .

٣٣ — أبو حامد الغزالى : أيها الولد — منشورة فى :

— دكتور عبد الغنى عبود : الفكر التربوى عند الغزالى ، كما يبدو من رسالته (أيها الولد) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٨٢ .

٣٤ — أبو عثمان بن عبد الرحمن الشهروزى (ابن الصلاح) : مقدمة ابن الصلاح ، فى علوم الحديث — دار الكتب العلمية — بيروت — ١٣٩٨ هـ — ١٩٧٨ م .

٣٥ — أحمد أمين : فجر الاسلام — الجزء الأول (فى الحياة العقلية) — الطبعة الثالثة — مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٣٥ .

٣٦ — أحمد أمين : ضحى الاسلام — الجزء الأول — الطبعة الأولى — مطبعة الاعتماد — القاهرة — ١٩٣٣ .

٣٧ — أحمد أمين : ضحى الاسلام — الجزء الثانى — الطبعة الأولى — مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٣٥ .

٣٨ — أحمد بن أبى جمعة المغراوى (المتوفى سنة ٩٢٠ هـ) : جامع جوامع الاختصار والتبيان ، فيما يعرض للآباء ومعلمى الصبيان — تحقيق وتعليق أحمد جلولى البدوى ، ورابح بونار — من سلسلة (ذخائر المغرب العربى) — الشركة الوطنية للنشر والتوزيع — الجزائر — ١٩٧٥ .

٣٩ — أحمد بن محمد بن على المقرى الفيومى : كتاب المصباح المنير — الطبعة الخامسة — المطبعة الأميرية — القاهرة — ١٩٢٢ .

٤٠ — دكتور أحمد حسين عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة التربوية (دراسة مقارنة) — الطبعة الأولى — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٧٦ .

٤١ ـ د. أحمد حمدى محمود : الحضارة ـ رقم (١٥) من (كتابك) ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٧٧ .

٤٢ ـ الدكتور أحمد زكي صالح : علم النفس التربوى ـ الطبعة الثامنة ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٥ .

٤٣ ـ الدكتور أحمد سويلم العمرى : بحوث فى المجتمع العربى ـ دراسات سياسية ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٠ .

٤٤ ـ الدكتور عروة : الاسلام فى مفترق الطرق ـ نقله عن الفرنسية : الدكتور عثمان أمين ـ دار الشروق ـ القاهرة ـ ١٩٧٥ .

٤٥ ـ دكتور أحمد عزت راجح : اصول علم النفس ـ الطبعة الخامسة ـ الدار القومية، للطباعة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٦٣ .

٤٦ ـ احمد فهمى القطان بك : تاريخ التربية ـ الجزء الأول ـ التربية قبل الاسلام ـ مطبعة مدرسة طنطا الصناعية ـ طنطا (مصر) ـ ١٣٤٢ هجرية ـ ١٩٢٣ ميلادية.

٤٧ ـ الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الاسلام ـ دراسات فى التربية ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٨ .

٤٨ ـ الدكتور أحمد محمد ابراهيم : الاقتصاد السياسى ـ الجزء الأول ـ الطبعة الثالثة ـ المطبعة الأميرية ببولاق ـ القاهرة ـ ١٩٣٥ .

٤٩ ـ الدكتور أحمد محمد الحوفى : من أخلاق النبى ـ الكتاب الأربعون من (لجنة التعريف بالاسلام) ـ يصدرها المجلس الأعلى للشئون الاسلامية ـ القاهرة ـ ١٣٩٠ هـ ـ ١٩٧٠ م .

٥٠ ـ آدم كيرل : استراتيجية التعليم ، فى المجتمعات النامية ، دراسة للعوامل التربوية والاجتماعية ، وعلاقتها بالنمو الاقتصادى ـ ترجمة سامى الجمال ـ مراجعة د. عبد العزيز القوصى ـ الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ـ القاهرة ـ (بدون تاريخ) .

٥١ ـ أدونيس : الثابت والمتحول ، بحث فى الاتباع والابداع عند العرب ـ ١ (الأصول) ـ الطبعة الأولى ـ دار العودة ـ بيروت ـ ١٩٧٤ .

٥٢ ـ أدونيس : الثابت والمتحول ، بحث فى الاتباع والابداع عند العرب ـ ٢ (تأصيل الأصول) ـ الطبعة الثانية ـ دار العودة ـ بيروت ـ ١٩٧٩ .

٥٣ ــ آرثر تيد مان : اليابان الحديثة ــ ترجمة وديغ سعيد ــ مراجعة على رفاعة الأنصارى ــ رقم (٢٢٢) من (الألف كتاب) ــ مكتبة الأنجلو المصرية ــ القاهرة (بدون تاريخ) .

٥٤ ــ أرنست باركر : الحروب الصليبية ــ نقله الى العربية : الدكتور السيد الباز العرينى ــ مكتبة النهضة المصرية ــ القاهرة ــ ١٣٧٩ هـ ــ ١٩٦٠ م .

٥٥ ــ اسماء حسن فهمى : مبادىء التربية الاسلامية ــ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ــ القاهرة ــ ١٩٤٧ .

٥٦ ــ أسوالد اشبنغلر : تدهور الحضارة الغربية ــ الجزء الأول ــ ترجمة أحمد الشيبانى ــ منشورات دار مكتبة الحياة ــ بيروت ــ ١٩٦٤ .

٥٧ ــ أسوالد اشبنغلر : تدهور الحضارة الغربية ــ الجزء الثانى ــ ترجمة أحمد الشيبانى ــ منشورات دار مكتبة الحياة ــ بيروت ــ ١٩٦٤ .

٥٨ ــ أسوالد اشبنغلر : تدهور الحضارة الغربية ــ الجزء الثالث ــ ترجمة أحمد الشيبانى ــ منشورات دار مكتبة الحياة ــ بيروت ــ ١٩٦٤ .

٥٩ ــ الامام البخارى : الأدب المفرد ــ مكتبة الآداب ومطبعتها بالجماميز ــ القاهرة ــ ١٩٧٩ . (وارجع أيضا الى : صحيح البخارى) .

٦٠ ــ ألبرت اشفيتسر : فلسفة الحضارة ــ ترجمة الدكتور عبد الرحمن بدوى ــ مراجعة الدكتور زكى نجيب محمود ــ المؤسسة المصرية العامة ، للتأليف والترجمة والطباعة والنشر ــ القاهرة ــ مارس ١٩٦٣ .

٦١ ــ البهى الخولى : تذكرة الدعاة ــ الطبعة الثالثة ــ دار الكتاب العربى بمصر ــ القاهرة ــ ١٩٥٢ .

٦٢ ــ ألبير كامى : المتمرد ــ ترجمها عن الفرنسية : عبد المنعم الحفنى ــ مطبعة الدار المصرية ــ القاهرة (بدون تاريخ) .

٦٣ ــ التعليم وتحديات المستقبل ــ تقرير لنادى روما الدولى ــ اعداد جيمس و. بوتكن ، ومهدى المنجرة ، ومرسيا مالتزا ــ أعد الطبعة العربية وقدم لها : الدكتور عبد العزيز القوصى ــ المكتب المصرى الحديث ــ القاهرة ــ يناير ١٩٨١ .

٦٤ ــ دكتور الدمرداش سرحان ، ودكتور منير كامل : المناهج ــ الطبعة الثالثة ــ دار العلوم للطباعة ــ القاهرة ــ ١٩٧٢ .

٦٥ — السيد محمود أبو الفيض المنوفى : أصالة العلم ، وانحراف العلماء — رقم (٤) من (موسوعة وحدة الدين والفلسفة والعلم) — دار نهضة مصر للطبع والنشر — القاهرة — ١٩٦٩ .

٦٦ — الدوميلى : العلم عند العرب ، وأثره فى تطور العلم العالمى — نقله الى العربية : الدكتور عبد الحليم النجار ، والدكتور محمد يوسف موسى — قام بمراجعته على الأصل الفرنسى : الدكتور حسين فوزى — جامعة الدول العربية — الادارة الثقافية — الطبعة الأولى — دار القلم — القاهرة — ١٩٦٢ .

٦٧ — العهد الجديد .

٦٨ — العهد القديم .

٦٩ — آلفين توفلر : صدمة المستقبل (المتغيرات فى عالم الغد) — ترجمة محمد على ناصف — تقديم الدكتور أحمد كمال أبو المجد — دار نهضة مصر ، للطبع والنشر — القاهرة — ١٩٧٤ .

٧٠ — القابسى : المفصلة ، لأحوال المتعلمين ، وأحكام المعلمين والمتعلمين — ملحقة ب :
— الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الاسلام — الطبعة الثانية — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٩٧٥ .

٧١ — القرآن الكريم ، ومعه صفوة البيان ، لمعانى القرآن — لفضيلة الأستاذ الشيخ حسنين محمد مخلوف — الجزء الثانى — مطابع دار الكتاب العربى بمصر — القاهرة — ١٣٧٥ هـ — ١٩٥٦ م .

٧٢ — الكسندر ف . تشارترز : « تأثير المدارس على التعليم المستمر ، فى الولايات المتحدة الأمريكية » — تقديم الدراسة الثانية من : **المدرسة والتعليم المستمر** — ترجمة ليلى شريف ، وعبد الرحمن عبد الباسط — مراجعة الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار — القاهرة — ١٩٧٦ .

٧٣ — ألكسيس كاريل : الانسان ، ذلك المجهول — تعريب شفيق أسعد فريد — مكتبة المعارف — بيروت — ١٩٧٤ .

٧٤ — المعجم الوسيط — قام باخراجه : ابراهيم مصطفى وآخرون — وأشرف على طبعه : عبد السلام هارون — الجزء الأول — مجمع اللغة العربية — القاهرة — ١٣٨٠ هـ — ١٩٦٠ م .

٧٥ ــ المعجم الوسيط ــ قام باخراجه : ابراهيم مصطفى وآخــرون ــ وأشرف على طبعه : عبد السلام هارون ــ الجزء الثانى ــ مجمع اللغة العربية ــ القاهرة ــ ١٣٨١ هـ ــ ١٩٦١ م .

٧٦ ــ دكتور النعمان عبد المجيد القاضى : الاسلام عقيدة وحيــاة ــ رقم (٧٥) من (سلسلة دراسات فى الاسلام) ــ يصدرها المجلس الأعلى للشئون الاســلامية بوزارة الأوقاف ــ القاهرة ــ السنة الخامسة عشرة ــ ١٥ شوال ١٣٩٥ هـ ــ ١٩ أكتــوبر ١٩٧٥ م .

٧٧ ــ الياس انطون الياس ، وادوار ا. الياس : القاموس العصرى ، عربى ــ انجليزى ــ الطبعة التاسعة ــ المطبعة العصرية ــ القاهرة ــ ١٩٧٥ .

٧٨ ــ أنا فرويد : الآنا وميكانيزمات الدفاع ــ ترجمة صلاح مخيمر ، وعبده ميخائيل رزق ــ تقديم مصطفى زيور ــ من (المؤلفات الأساسية ، فى التحليل النفسى) ــ مكتبة الأنجلو المصرية ــ القاهرة ــ ١٩٧٢ .

٧٩ ــ انجيل برنابا ــ ترجمه من الانجليزية : الدكتور خليل سعادة ــ طبع على نفقة مطبعة المنار ، لصاحبها : السيد محمد رشيد رضا ــ مكتبة ومطبعة محمد على صبيح وأولاده ــ القاهرة ــ ١٩٥٨ .

٨٠ ــ أندريه موروا : وازن الأرواح ــ تعريب الدكتور عبد الحليم محمود ــ مكتبة دار الشعب ــ القــاهرة ــ ١٩٧١ .

٨١ ــ أنور الجندى : الإسلام والتكنولوجيا ــ دار الاعتصام ــ القاهرة ــ ١٩٧٧ .

٨٢ ــ أنور الجندى : التفسير الاسلامى ، للفكر البشرى (الأيديولوجيات ، والفلسفات المعاصرة ، فى ضوء الاسلام) ــ دار الاعتصام ــ القاهرة ــ ١٩٧٨ .

٨٣ ــ أنور الجندى : المخططات التلمودية اليهودية الصهيونية ، فى غــزو الفــكر الاسلامى ــ الطبعة الثانية ــ دار الاعتصام ــ القاهرة ــ ١٣٩٧ هـ ــ ١٩٧٧ م .

٨٤ ــ أنور الجندى : المؤامرة على الاسلام ــ من سلسلة (معالم تاريخ الاسلام) ــ دار الاعتصام ــ القاهرة ــ ١٩٧٧ .

٨٥ ــ ايدجار فور وآخرون : تعلم لتكون ــ ترجمة د. حنفى بن عيسى ــ الطبعــة الثانية ــ اليونسكو ــ الشركة الوطنية ، للنشر والتوزيع ــ الجزائر ــ ١٩٧٦ .

٨٦ — ب. ج. وودز : التعاون الاقتصادى وأساليبه — الكتاب الثانى من سلسلة (كتب الناقوس) — مراجعة وتقديم عباس محمود العقاد — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة (بدون تاريخ) .

٨٧ — ب. ف. سكينر : تكنولوجيا السلوك الانسانى — ترجمة د. عبد القادر يوسف — مراجعة د. محمد رجاء الدرينى — رقم (٣٢) من (عالم المعرفة) — سلسلة كتب ثقافية شهرية ، يصدرها المجلس الوطنى ، للثقافة والفنـــون والآداب — الكويت — رمضان ١٤٠٠ هـ — أغسطس (آب) ١٩٨٠ م .

٨٨ — الشيخ الامام ، بدر الدين أبو محمد محمود بن أحمد العينى : عمـــدة القارى ، شرح البخارى — المجلد الحادى عشر — الجزء الثانى والعشرون — دار الفكر — بيروت (بدون تاريخ) .

٨٩ — برتراندرسل : نحو عالم أفضل — ترجمة ومراجعة درينى خشبة ، وعبد الكريم أحمد — رقم (٦٨) من مشروع (الألف كتاب) — العالمية للطبـــع والنشر — القاهرة (بدون تاريخ) .

٩٠ — بطرس البستانى : كتاب دائرة المعارف — المجلد الحادى عشر — مطبعة الهـلال بمصر — القاهرة — ١٩٠٠ .

٩١ — دكتور بكرى الشيخ أمين : أدب الحديث النبوى — الطبعة الثانية — دار الشروق — القاهرة — ١٣٩٥ هـ — ١٩٧٥ م .

٩٢ — دكتور بهى الدين زيان : الغزالى ، ولمحات عن الحياة الفكرية الاسلامية — الكتاب العاشر من سلسلة (قادة الفكر ، فى الشرق والغرب) — مكتبة نهضــــة مصر بالفجالة — القاهرة — أغسطس ١٩٥٨ .

٩٣ — بيتر م. بلاو . البيروقراطية فى المجتمع الحديث — ترجمة اسماعيل الناظر ، ومعد كيالى — دار الثقافة — بيروت — ١٩٦١ .

٩٤ — تاريخ البشرية — المجلد السادس — القرن العشرون — التطور العلمى والثقافى — الجزء الثانى — ١ (تطور المجتمعات) — اعداد اللجنة الدولية ، باشراف منظمة اليونسكو — الترجمة والمراجعة : عثمان نويه وآخرون — الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر — القاهرة — ١٩٧١ .

٩٥ — تاريخ البشرية — المجلد السادس — القرن العشرون — التطور العلمى والثقافى — الجزء الثانى — ٢ (صورة الذات ، وتطلعات شعوب العالم) — اعداد اللجنة الدولية ، باشراف منظمة اليونسكو — الترجمة والمراجعة : عثمان نويه وآخران — الهيئة المصرية العامة للكتاب — القاهرة — ١٩٧٢ .

٩٦ — تشارلس تشوت،ومارجورى بل : الجريمة والمحاكم والاختيار القضائى — ترجمة اللواء محمود صاحب — مراجعة وتقديم حسن جلال العروسى — تصدير المستشار عادل يونس — دار المعرفة بالقاهرة — ديسمبر ١٩٦٢ .

٩٧ — تشنج تشويوان : اقتصاديات الصين الشعبية — ١٩٦٤ (بدون ناشر) .

٩٨ — تفسير القرآن العظيم ، للامام الجليل ، الحافظ عماد الدين أبى الفداء ، اسماعيل ابن كثير القرشى الدمشقى ، المتوفى سنة ٧٧٤ هـ — الجزء الأول — ١٣٦٧ هـ — ١٩٤٨ م (بدون ناشر) .

٩٩ — توفيق الطويل : اسس الفلسفة — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — ١٩٥٢ .

١٠٠ — سير توماس و. ارنولد : الدعوة الى الاسلام ، بحث فى تاريخ نشر العقيدة الاسلامية — ترجمه الى العربية وعلق عليه : الدكتور حسن ابراهيم حسن وآخران — الطبعة الثانية — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — ١٩٥٧ .

١٠١ — ثيا وريتشارد برجير : من الحجارة ، الى ناطحات السحاب (قصة العمارة) — ترجمة المهندس محمد توفيق محمود — دار النهضة العربية — القاهرة — ١٩٦٢ .

١٠٢ — ج. ف. نيللر : الأصول الثقافية للتربية (مقدمة فى أنثروبولوجيا التربية) — ترجمة الدكتور محمد منير مرسى وآخرين — عالم الكتب — القاهرة — ١٩٧٢ .

١٠٣ — جان بياجيه : ميلاد الذكاء عند الطفل — ترجمه دكتور محمود قاسم — راجعه دكتور محمد محمد القصاص — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة (بدون تاريخ) .

١٠٤ — جروف ساموبل داو : كتاب المجتمع ومشاكله ، مقدمة لمبادىء علم الاجتماع — ترجمة ابراهيم رمزى — المطبعة الأميرية ببولاق — القاهرة — ١٩٣٨ .

١٠٥ — جمال الدين الأفغانى ، والشيخ محمد عبده : العروة الوثقى — الطبعة الأولى —

دار الكتاب العربى — بيروت — لبنان — ذو الحجة — ١٣٨٩ هـ — شـــباط (فبراير) ١٩٧٠ م .

١٠٦ — جورج سباين : تطور الفكر السياسى — الكتاب الأول — ترجمة حسن جلال العروسى — تصدير الدكتور عبد الرزاق أحمد السنهورى — مراجعة وتقـديم الدكتور عثمان خليل عثمان — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٩٥٤ .

١٠٧ — جورج سباين : تطور الفكر السياسى — الكتاب الثالث — ترجمة الدكتـــور راشد البراوى — تقديم الدكتور أحمد سويلم العمرى — دار المعارف بمصر — القـــاهرة — ١٩٧١ .

١٠٨ — جورج سول : المذاهب الاقتصادية الكبرى — ترجمة وتقديم راشد البراوى — الطبعة الثانية — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — ١٩٦٢ .

١٠٩ — جورج كاونتس : التعليم فى الاتحاد السوفيتى — ترجمة محمد بدران — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة (بدون تاريخ) .

١١٠ — جيمس ج. جالجر : الطفل الموهوب فى المدرسة الابتدائية — ترجمة ســعاد نصر فريد — مراجعة الدكتور ابراهيم حافظ — اشراف وتقـديم محمد على حافظ — رقم (٣) من (بحـــوث تربوية ، فى خـــدمة المعلم) — دار القلم بالقاهرة — ١٩٦٣ .

١١١ — الدكتور جيمس ديز : أزمة علم النفس المعاصر — ترجمة وتعليق الدكتور حميد أحمد عثمان — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٤٠١ هـ — ١٩٨١ م .

١١٢ — دكتور حامد عبد السلام زهـــران : علم النفس الاجتماعى — عالم الكتب — القاهرة — ١٩٧٢ .

١١٣ — دكتور حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) — الطبعة الثانية — عالم الكتب — القاهرة — ١٩٧٢ .

١١٤ — الدكتور حامد عمار : « أهمية التدريب ومكانه فى المجتمعات الناميـــة » — ابحاث فى التدريب على تنمية المجتمع — الحلقة الدراسية للتدريب على تنمية المجتمع فى الدول العربية — القــاهرة — ١٩٦٣ — سرس الليـــان (مصر) — ١٩٦٤ .

١١٥ — الدكتور حامد عمار : فى اقتصاديات التعليم — مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى — سرس الليان (مصر) — ١٩٦٤ .

١١٦ — الدكتور حامد عمار : فى بناء البشر ، دراسات فى التغير الحضارى والفكر التربوى — الطبعة الثانية — دار المعرفة — القاهرة — مايو ١٩٦٨ .

١١٧ — الأستاذ حسن اسماعيل الهضيبى : دعاة،لا قضاة (بحث فى العقيدة الاسلامية، ومنهج الدعوة الى الله) — رقم (١) من (كتاب الدعوة) — دار الطباعة والنشر الاسلامية — القاهرة — ١٩٧٧ .

١١٨ — حسن عبد العال : التربية الاسلامية ، فى القرن الرابع الهجرى — الكتاب الأول من سلسلة (مكتبة التربية الاسلامية) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٧٨ .

١١٩ — الدكتور حسين فوزى النجار : الاسلام والسياسة ، بحث فى أصول النظرية السياسية ونظام الحكم فى الاسلام — مطبوعات الشعب — القاهرة — ١٩٧٧ .

١٢٠ — حكمت عبد الله البزاز : التربية الاشتراكية — رقم (١٠٤) من (الكتب الحديثة) — من منشورات وزارة الاعلام — الجمهورية العراقية — بغداد — ١٩٧٦ .

١٢١ — حنا غالب : التربية المتجددة وأركانها — الطبعة الثانية — دار الكتاب اللبنانى — بيروت — ١٩٧٠ .

١٢٢ — د. برايس — وليامز : « الدراسات الثقافية المقارنة » — الفصل الحادى والعشرون من : **آفاق جديدة فى علم النفس** — اشرف على تأليفه : ب.م. فوس — ترجمة دكتور فؤاد أبو حطب — عالم الكتب — القاهرة — ١٩٧٢ .

١٢٣ — د. جوسلين : المدرسة والمجتمع العصرى — ترجمة الدكتور محمد قدرى لطفى وآخرين — عالم الكتب — القاهرة — ١٩٧٢ .

١٢٤ — دانيل كاتز : « أثر الجماعة فى الاتجاهات والسلوك الاجتماعى » — ترجمة الدكتور مختار حمزة — الفصل الثامن من : **ميادين علم النفس ، النظرية والتطبيقية** — باشراف ج. ب. جيلفورد — والترجمة باشراف الدكتور يوسف مراد — المجلد الأول — الميادين النظرية — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٩٥٥ .

١٢٥ — ديل كارينجى : دع القلق ، وابدأ الحياة — تعريب عبد المنعم محمد الزيادى — الطبعة الخامسة — مؤسسة الخانجى بمصر (بدون تاريخ) .

١٢٦ — رالف ت. فلوولنج : « الفلسفة الشخصانية » — فلسفة القرن العشرين — مجموعة مقالات ، فى المذاهب الفلسفية المعاصرة ، نشرها داجوبرت د. رونز — ترجمه عثمان نويه — راجعه الدكتور زكى نجيب محمود — رقم (٤٦٤) من (الألف كتاب) — مؤسسة سجل العرب — القاهرة — ١٩٦٣ .

١٢٧ — رالف لنتون : دراسة الانسان — ترجمة عبد الملك الناشف — منشورات المكتبة العصرية — صيدا — بيروت — ١٩٦٤ .

١٢٨ — الشيخ رحمت الله الهندى (١٢٣٣ — ١٣٠٨ هـ) : اظهار الحق — تقديم وتحقيق وتعليق : الدكتور احمد حجازى السقا — الجزء الأول — دار التراث العربى للطباعة والنشر — القاهرة — ١٩٧٨ .

١٢٩ — دكتور رءوف سلامة موسى : فى أزمة العلم والجامعات — دار ومطابع المستقبل — القاهرة (بدون تاريخ) .

١٣٠ — الدكتور رءوف عبيد : مطول الانسان روح لا جسد (الخلود — العقل — الاعتقاد، فى ضوء العلم الحديث) — الجزء الأول — الطبعة الثالثة — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٧١ .

١٣١ — الدكتور رءوف عبيد : مطول الانسان روح لا جسد (الخلود — العقل — الاعتقاد، فى ضوء العلم الحديث) — الجزء الثانى — الطبعة الثالثة — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٧١ .

١٣٢ — الدكتور رشدى عليان : الاسلام والخلافة — الطبعة الأولى — مطبعة دار السلام — بغداد — ١٩٧٧ .

١٣٣ — دكتورة رمزية الغريب : التعلم ، دراسة نفسية تفسيرية توجيهية — الطبعة الثالثة — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٦٧ .

١٣٤ — رينيه ديكارت : مقال عن المنهج — ترجمة محمود محمد الخضيرى — الطبعة الثانية — راجعها وقدم لها الدكتور محمد مصطفى حلمى — من (روائع الفكر الانسانى) — دار الكاتب العربى ، للطباعة والنشر — القاهرة — ١٩٦٨ .

١٣٥ ــ دكتور زكريا ابراهيم : مشكلة الفلسفة ــ رقم (٤) من (مشكلات فلسفية) ــ مكتبة مصر ــ القاهرة ــ ١٩٧١ .

١٣٦ ــ الدكتور زكى نجيب محمود : هذا العصر وثقافته ــ الطبعة الأولى ــ دار الشروق ــ القاهرة ــ ١٤٠٠ هـ ــ ١٩٨٠ م .

١٣٧ ــ س. ر. ب. جويس : « العقاقير والشخصية » ــ الفصل العاشر من : آفاق جديدة ، فى علم النفس ــ أشرف على تأليفه : ب. م. فوس ــ ترجمة دكتور فؤاد أبو حطب ــ عالم الكتب ــ القاهرة ــ ١٩٧٢ .

١٣٨ ــ سجع الحمام ، فى حكم الامام أمير المؤمنين على بن أبى طالب ، عليه السلام ــ جمع وضبط وشرح : على الجندى وآخرين ــ مكتبة الأنجلو المصرية ــ القاهرة ــ ١٩٦٧ .

١٣٩ ــ دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور : المدنية الاسلامية ، وأثرها فى الحضارة الأوروبية ــ الطبعة الأولى ــ دار النهضة العربية ــ القاهرة ــ ١٩٦٣ .

١٤٠ ــ سلفادور غومث نوغاليس : الفلسفة الاسلامية، وتأثيرها الحاسم فى فكر الغرب ، أثناء العصور الوسطى ــ نقله من الأسبانية : الأستاذ عثمان الكعاك ــ الدار التونسية للنشر ــ تونس ــ ١٩٧٧ .

١٤١ ــ سليمان نسيم ، وكمال حبيب : التربية المسيحية ــ الطبعة الثانية ــ مكتبة المحبة القبطية الأرثوذكسية بالقاهرة ــ ١٩٧٠ .

١٤٢ ــ سيجموند فرويد : خمس حالات ، من التحليل النفسى ــ الجزء الأول ــ ترجمة صلاح مخيمر ، وعبده ميخائيل رزق ــ تقديم ومراجعة مصطفى زيور ــ من (المؤلفات الأساسية ، فى التحليل النفسى) ــ مكتبة الأنجلو المصرية ــ القاهرة ــ ١٩٧٢ .

١٤٣ ــ سيجموند فرويد : موسى والتوحيد (اليهودية ، فى ضوء التحليل النفسى) ــ ترجمة دكتور عبد المنعم الحفنى ــ الطبعة الثانية ــ مطبعة الدار المصرية للطباعة والنشر والتوزيع ــ القاهرة ــ ١٩٧٨ .

١٤٤ ــ دكتور سيد أحمد عثمان : التعلم عند برهان الاسلام الزرنوجى ، المتوفى سنة ٥٩١ هـ ــ ١١٩٥ م ــ مكتبة الأنجلو المصرية ــ القاهرة ــ ١٣٩٧ هـ ــ ١٩٧٧م .

١٤٥ ــ دكتور سيد أحمد عثمان : علم النفس الاجتماعى التربوى ــ الجزء الثانى ــ المسايرة والمغايرة ــ مكتبة الأنجلو المصرية ــ القاهرة ــ ١٣٩٤هـ ــ ١٩٧٤م .

١٤٦ ــ سيد أمير على : روح الاسلام ــ الجزء الثانى ــ ترجمة أمين محمود الشريف ــ مراجعة الدكتور محمد مصطفى زيادة ــ رقم (٣٩٠) من (الألف كتاب) ــ اشراف ادارة الثقافة ، بوزارة التربية والتعليم ــ القاهرة ــ ١٩٦٣ .

١٤٧ ــ الدكتور سيد حسين نصر : الاسلام ، أهدافه وحقائقه ــ الطبعة الأولى ــ الدار المتحدة للنشر ــ بيروت ــ ١٩٧٤ .

١٤٨ ــ سيد قطب : التصوير الفنى فى القرآن ــ دار الشروق ــ القاهرة (بدون تاريخ) .

١٤٩ ــ سيد قطب : فى التاريخ ، فكرة ومنهاج ــ الطبعة الثانية ــ دار الشروق ــ القاهرة ــ ١٣٩٨ هـ ــ ١٩٧٨ م .

١٥٠ ــ سيد قطب : فى ظلال القرآن ــ المجلد الأول (الأجزاء : ١ ــ ٤) ــ الطبعة الشرعية الرابعة ــ دار الشروق ــ القاهرة ــ ١٣٩٧ هـ ــ ١٩٧٧ م .

١٥١ ــ سيد قطب : فى ظلال القرآن ــ المجلد الثانى (الأجزاء : ٥ ــ ٧) ــ الطبعة الشرعية الرابعة ــ دار الشروق ــ القاهرة ــ ١٣٩٧ هـ ــ ١٩٧٧ م .

١٥٢ ــ سيد قطب : فى ظلال القرآن ــ المجلد الثالث (الأجزاء : ٨ ــ ١١) ــ الطبعة الشرعية الرابعة ــ دار الشروق ــ القاهرة ــ ١٣٩٧ هـ ــ ١٩٧٧ م .

١٥٣ ــ سيد قطب : فى ظلال القرآن ــ المجلد الرابع (الأجزاء : ١٢ ــ ١٨) ــ الطبعة الشرعية الرابعة ــ دار الشروق ــ القاهرة ــ ١٣٩٧ هـ ــ ١٩٧٧ م .

١٥٤ ــ سيد قطب : فى ظلال القرآن ــ المجلد الخامس (الأجزاء : ١٩ ــ ٢٥) ــ الطبعة الشرعية الرابعة ــ دار الشروق ــ القاهرة ــ ١٣٩٧ هـ ــ ١٩٧٧ م .

١٥٥ ــ سيد قطب : فى ظلال القرآن ــ المجلد السادس (الأجزاء : ٢٦ ــ ٣٠) ــ الطبعة الشرعية الرابعة ــ دار الشروق ــ القاهرة ــ ١٣٩٧ هـ ــ ١٩٧٧ م .

١٥٦ ــ سيد قطب : مشاهد القيامة فى القرآن ــ دار الشروق ــ القاهرة (بدون تاريخ) .

١٥٧ ــ سيد قطب : معالم فى الطريق ــ ١٣٨٨ هـ ــ ١٩٦٨ م (بدون ناشر) .

١٥٨ ــ سيد قطب : نحو مجتمع اسلامى ــ الطبعة الثانية ــ دار الشروق ــ القاهرة ــ ١٣٩٥ هـ ــ ١٩٧٥ م .

١٥٩ ـ سيد قطب : هذا الدين ـ دار الشروق ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

١٦٠ ـ الامام العلامة ، شمس الدين ، محمد بن ابى بكر بن قيم الجوزية (المتوفى سنة ٧٥١ هـ) : كتاب هداية الحيارى ، فى أجوبة اليهود والنصارى ـ مؤسسة مكة ، للطباعة والاعلام ـ مكة المكرمة ـ ١٣٩٦ هـ .

١٦١ ـ دكتور صادق سمعان : الفلسفة والتربية ـ الطبعة الأولى ـ دار النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٢ .

١٦٢ ـ صالح عبد العزيز : تطور النظرية التربوية ـ الطبعة الثانية ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٤ .

١٦٣ ـ صالح عبد العزيز ، وعبد العزيز عبد المجيد : التربية وطرق التدريس ـ الجزء الأول ـ الطبعة الخامسة ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٥٦ .

١٦٤ ـ دكتور صبرى جرجس : التراث اليهودى الصهيونى ، والفكر الفرويدى (أضواء على الأصول الصهيونية لفكر سيجموند فرويد) ـ الطبعة الأولى ـ عالم الكتب ـ القاهرة ـ ١٩٧٠ .

١٦٥ ـ صحيح البخارى ، لأبى عبد الله محمد بن اسماعيل بن ابراهيم بن المغيرة ابن بردزبه البخارى الجعفى ـ الجزء الأول ـ دار ومطابع الشعب ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

١٦٦ ـ صحيح البخارى ، لأبى عبد الله محمد بن اسماعيل بن ابراهيم بن المغيرة ابن بردزبه البخارى الجعفى ـ الجزء الثالث ـ دار ومطابع الشعب ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

١٦٧ ـ صحيح البخارى ، لأبى عبد الله محمد بن اسماعيل بن ابراهيم بن المغيرة ابن بردزبه البخارى الجعفى ـ الجزء السابع ـ دار ومطابع الشعب ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

١٦٨ ـ صحيح البخارى ، لأبى عبد الله محمد بن اسماعيل بن ابراهيم بن المغيرة ابن بردزبه البخارى الجعفى ـ الجزء الثامن ـ دار ومطابع الشعب ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

١٦٩ ـ صحيح البخارى ، لأبى عبد الله محمد بن اسماعيل بن ابراهيم بن المغيرة ابن بردزبه البخارى الجعفى ـ الجزء التاسع ـ دار ومطابع الشعب ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

١٧٠ ـ صلاح العرب عبد الجواد : اتجاهات جديدة ، فى التربية الصناعية ـ الجزء الأول ـ دراسات فى التربية ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٢ .

١٧١ ـ دكتور صلاح مخيمر ، وعبده ميخائيل رزق : سيكولوجية الشخصية ، دراسة الشخصية وفهمها ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٨ .

١٧٢ ـ طه حسين : الشيخان ـ جمهورية مصر العربية ـ وزارة التربية والتعليم ـ الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية ـ القاهرة ـ ١٩٧٧ .

١٧٣ ـ دكتورة عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطىء) : الشخصية الاسلامية ، دراسة قرآنية ـ الطبعة الثانية ـ دار العلم للملايين ـ بيروت ـ آيار (مايو) ١٩٧٧ .

١٧٤ ـ الدكتورة عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطىء) : القرآن ، وقضايا الانسان ـ الطبعة الأولى ـ دار العلم للملايين ـ بيروت ـ ١٩٧٢ .

١٧٥ ـ عباس محمود العقاد : ابليس (بحث فى تاريخ الخير والشر ، وتمييز الانسان بينهما ، من مطلع التاريخ ، الى اليوم) ـ الطبعة الخامسة ـ دار نهضة مصر ، للطبع والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٧٤ .

١٧٦ ـ عباس محمود العقاد : أفيون الشعوب ، المذاهب الهدامة ـ الطبعة الخامسة ـ دار الاعتصام بالقاهرة ـ ١٩٧٥ .

١٧٧ ـ عباس محمود العقاد : الانسان ، فى القرآن الكريم ـ دار الاسلام ـ القاهرة ـ ١٩٧٣ .

١٧٨ ـ عباس محمود العقاد : التفكير فريضة اسلامية ـ الطبعة الأولى ـ المؤتمر الاسلامى ـ دار القلم ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

١٧٩ ـ عباس محمود العقاد : الثقافة العربية أسبق من ثقافة اليونان والعبريين ـ رقم (٣٠٩) من (المكتبة الثقافية) ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ـ القاهرة ـ ١٩٧٤ .

١٨٠ — عباس محمود العقاد : الشيوعية والانسانية — الطبعة الثانية — دار الاعتصام — القاهرة — ١٣٩٩ هـ — ١٩٧٩ م .

١٨١ — عباس محمود العقاد : الفلسفة القرآنية — دار الاسلام بالقاهرة — ١٩٧٣ .

١٨٢ — عباس محمود العقاد : الله — مطابع الأهرام التجارية — القاهرة — ١٩٧٢ .

١٨٣ — عباس محمود العقاد : حياة المسيح ، فى التاريخ ، وكشوف العصر الحديث — رقم (٢٠٢) من (كتاب الهلال) — دار الهلال — القاهرة — يناير ١٩٦٨ .

١٨٤ — عباس محمود العقاد : عبقرية الصديق — الطبعة الثامنة — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٣٨٥ هـ — ١٩٦٥ م .

١٨٥ — عباس محمود العقاد : عبقرية خالد — دار الهلال — القاهرة (بدون تاريخ) .

١٨٦ — عباس محمود العقاد : عبقرية عمر — وزارة التربيـــة والتعليم — الجمهورية العربية المتحدة — القاهرة — ١٣٨٨ هـ — ١٩٦٨ م .

١٨٧ — عباس محمود العقاد : عبقرية محمد — دار الكتب الحديثة — القاهرة — ١٩٦٦ .

١٨٨ — عباس محمود العقاد : ما يقال عن الإسلام — دار الهلال — القاهرة — ١٩٧٠ .

١٨٩ — عباس محمود العقاد : محمد عبده — طبعة وزارة التربية والتعليم — الجمهورية العربية المتحدة — القاهرة — ١٣٨٣ هـ — ١٩٦٣ م .

١٩٠ — عبد الجواد السيد بكر : فلسفة التربية الإسلامية ، فى الحديث الشريف — رقم (٥٠) من (مكتبة التربية الاسلامية) — الطبعة الأولى — دار الفـكر العربى — القـــــاهرة — ١٩٨٣ .

١٩١ — الدكتور عبد الحليم الرفاعى : الاقتصاد السياسى — الجزء الأول — الطبعـــة الأولى — القاهرة — ١٩٣٦ (بدون ناشر) .

١٩٢ — الدكتور عبد الحليم محمود : السنة فى مكانتها وتاريخها — رقم (١٦٦) من (المكتبة الثقافية) — دار الكاتب العربى للطبـاعة والنشر — القاهرة — أول ينـــــاير ١٩٦٧ .

١٩٣ — الدكتور عبد الحليم محمود : منهج الاصلاح الاسلامى فى المجتمع — مطبوعات دار الشعب بالقاهرة — ١٣٩٢ هـ — ١٩٧٢ م .

١٩٤ — دكتور عبد الرحمن بدوى : الأخلاق النظرية — الطبعة الأولى — وكالة المطبوعات — الكويت — ١٩٧٥ .

١٩٥ — العلامة عبد الرحمن بن خلدون : المقدمة من كتاب العبر، وديوان المبتدأ والخبر، فى أيام العرب والعجم والبربر ، ومن عاصرهم من ذوى السلطان الأكبر — المكتبة التجارية الكبرى — القاهرة (بدون تاريخ) .

١٩٦ — عبد الرحمن حسن حنبكة الميدانى : أسس الحضارة الاسلامية ووسائلها — الطبعة الأولى — دار العربية ، للطباعة والنشر والتوزيع — بيروت — ١٣٩٠ هـ — ١٩٧٠ م .

١٩٧ — عبد الرحمن عزام : الرسالة الخالدة — الطبعة الأولى — مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٣٦٥ هـ — ١٩٤٦ م .

١٩٨ — عبد الرزاق نوفل : الله ، والعلم الحديث — الناشرون العرب — دار الشعب — القاهرة — ١٩٧١ .

١٩٩ — دكتور عبد الصبور شاهين : فى علم اللغة العام — الطبعة الثالثة — ١٣٩٨ هـ — ١٩٧٨ م (بدون ناشر) .

٢٠٠ — الدكتور عبد العزيز الخياط : المجتمع المتكافل فى الاسلام — مؤسسة الرسالة ومكتبة الأقصى — ١٣٩٢ هـ — ١٩٧٢ م .

٢٠١ — الدكتور عبد العزيز القوصى : أسس الصحة النفسية — الطبعة الرابعة — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — ١٣٧١ هـ — ١٩٥٢ م .

٢٠٢ — الدكتور عبد العزيز كامل : دروس من غزوة أحد — الجزء الثانى — من (الدين والحياة) — الطبعة الأولى — الأمانة العامة للاتحاد الاشتراكى العربى (أمانة الدعوة والفكر) — رقم (٧) — القاهرة — ١٩٦٨ .

٢٠٣ — عبد الغنى أحمد ناجى : « الاسلام والتربية الحديثة » — الرائد — مجلة المعلمين — مجلة تربوية ثقافية شهرية ، تصدرها نقابة المهن التعليمية — القاهرة — ديسمبر ١٩٧٠ .

٢٠٤ — دكتور عبد الغنى النورى ، ودكتور عبد الغنى عبود : نحو فلسفة عربية للتربية — الطبعة الثانية — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٧٩ .

٢٠٥ — دكتور عبد الغنى عبود : ادارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة — الطبعة الثانية —

دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٨٣ .

٢٠٦ — دكتور عبد الغنى عبود : الأسرة المسلمة ، والأسرة المعاصرة — الكتاب الثامن من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — يونية ١٩٧٩ .

٢٠٧ — دكتور عبد الغنى عبود : الاسلام والكون — الكتاب الثالث من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الثانية — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٨٢ .

٢٠٨ — دكتور عبد الغنى عبود : الانسان فى الاسلام ، والانسان المعاصر — الكتاب الرابع من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — فبراير ١٩٧٨ .

٢٠٩ — دكتور عبد الغنى عبود : الأيديولوجيا والتربية ، مدخل لدراسة التربية المقارنة — الطبعة الثالثة — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٨٠ .

٢١٠ — دكتور عبد الغنى عبود : التربية الاسلامية ، والقرن الخامس عشر الهجرى — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٨٢ .

٢١١ — دكتور عبد الغنى عبود : « التربية ، ومحو الأمية الأيديولوجية » — **تعليم الجماهير** — مجلة متخصصة ، تصدر عن الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار — السنة الثالثة — العدد السادس — القاهرة — مايو ١٩٧٦ .

٢١٢ — دكتور عبد الغنى عبود : « التربية ، ومحو الأمية العلمية » — **تعليم الجماهير** — مجلة متخصصة ، تصدر عن الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار — السنة الخامسة — العدد الحادى عشر — القاهرة — يناير ١٩٧٨ .

٢١٣ — دكتور عبد الغنى عبود : التربية ومشكلات المجتمع — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٨٠ .

٢١٤ — دكتور عبد الغنى عبود : « التعليم مدى الحياة فى الاسلام » — المقولة الثانية من فى **التربية المعاصرة** — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٧٧ .

٢١٥ — دكتور عبد الغنى عبود : الحضارة الاسلامية ، والحضارة المعاصرة — الكتاب الحادى عشر من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — فبراير ١٩٨١ .

٢١٦ — دكتور عبد الغنى عبود : الدولة الاسلامية ، والدولة المعاصرة — الكتاب الثانى عشر من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — يونية ١٩٨١ .

٢١٧ — دكتور عبد الغنى عبود : العقيدة الاسلامية ، والأيديولوجيات المعاصرة — الكتاب الأول من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الثانية — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٨٠ .

٢١٨ — دكتور عبد الغنى عبود : الفكر التربوى عند الغزالى ، كما يبدو من رسالته (أيها الولد) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٨٢ .

٢١٩ — دكتور عبد الغنى عبود : الله ، والانسان المعاصر — الكتاب الثانى من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الثانية — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٨١ .

٢٢٠ — دكتور عبد الغنى عبود : المسلمون ، وتحديات العصر — الكتاب الخامس عشر من سلسلة (الأسلام وتحديات العصر) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — مايو ١٩٨٥ .

٢٢١ — دكتور عبد الغنى عبود : المسيح ، والمسيحية ، والاسلام — الكتاب الرابع عشر من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — يناير ١٩٨٤ .

٢٢٢ — دكتور عبد الغنى عبود : الملامح العامة للمجتمع الاسلامى — الكتاب التاسع من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — فبراير ١٩٧٩ .

٢٢٣ — دكتور عبد الغنى عبود : اليهود ، واليهودية ، والاسلام ، الكتاب الثالث عشر من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — أكتوبر ١٩٨٢ .

٢٢٤ — دكتور عبد الغنى عبود : اليوم الآخر ، والحياة المعاصرة — الكتاب الخامس من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — يونية ١٩٧٨ .

٢٢٥ — دكتور عبد الغنى عبود : انبياء الله ، والحياة المعاصرة — الكتاب السادس من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — سبتمبر ١٩٧٨ .

٢٢٦ — دكتور عبد الغنى عبود : دراسة مقارنة ، لتاريخ التربية — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٧٨ .

٢٢٧ — دكتور عبد الغنى عبود : ديناميات المجتمع الاسلامى — الكتاب العاشر من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — يونية ١٩٨٠ .

٢٢٨ — دكتور عبد الغنى عبود : فى التربية الاسلامية — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٧٧ .

٢٢٩ — دكتور عبد الغنى عبود : قضية الحرية ، وقضايا أخرى — الكتاب السابع من سلسلة (الاسلام وتحديات العصر) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — يناير ١٩٧٩ .

٢٣٠ — دكتور عبد الغنى عبود وآخرون : فلسفة التعليم الابتدائى وتطبيقاته — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٨٢ .

٢٣١ — عبد الفتاح الديدى : فلسفة هيجل — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٧٠ .

٢٣٢ — الشهيد عبد القادر عودة : الاسلام بين جهل أبنائه ، وعجز علمائه — المختار الاسلامى ، للطباعة والنشر والتوزيع — القاهرة — ١٣٩٦ هـ — ١٩٧٦ م .

٢٣٣ — عبد الكريم الخطيب : الله ذاتا وموضوعا ، قضية الألوهية ، بين الفلسفة والدين — الطبعة الثانية — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٧١ .

٢٣٤ — عبد الكريم الخطيب : الله والانسان : قضية الألوهية ، بين الفلسفة والدين — الطبعة الثانية — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٧١ .

٢٣٥ — عبد الكريم الخطيب : اليهود فى القرآن — الطبعة الأولى — دار الشروق — القاهرة — ١٩٧٤ .

٢٣٦ — الامام بدر الأعلام ، الشيخ عبد الله بن الشيخ محمد بن عبد الوهاب (المتوفى بمصر سنة ١٢٤٢ هـ) : مختصر سيرة الرسول ، صلى الله عليه وسلم — نشره : قصى محب الدين الخطيب — الطبعة الثانية — المطبعة السلفية ومكتبتها — القاهرة — ١٣٩٦ هـ .

٢٣٧ — دكتور عبد الله عبد الدائم : تاريخ التربية — من منشورات كلية التربية جامعة دمشق — مطبعة جامعة دمشق — ١٩٦٠ .

٢٣٨ — د. عبد المحسن صالح : التنبؤ العلمى ، ومستقبل الانسان — رقم (٤٨) من سلسلة (عالم المعرفة) — سلسلة كتب ثقافية شهرية ، يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب — الكويت — صفر / ربيع الأول ١٤٠٢ هـ — ديسمبر (كانون الأول) ١٩٨١ م .

٢٣٩ — دكتور عز الدين فودة : خلاصة الفكر الاشتراكى — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٦٨ .

٢٤٠ — عصر الأيدولوجية — مجموعة من المقالات الفلسفية ، قدم لها : هنرى د. أيكن — ترجمة الدكتور فؤاد زكريا — مراجعة الدكتور عبد الرحمن بدوى — رقم (٤٨٩) من (الألف كتاب) — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٦٣ .

٢٤١ — على خليل أبو العينين : فلسفة التربية الاسلامية ، فى القرآن الكريم — الكتاب الثانى من سلسلة (مكتبة التربية الاسلامية) — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٨٠ .

٢٤٢ — د. على جريشة ، ومحمد شريف الزيبق : أساليب الغزو الفكرى ، للعالم الاسلامى — الطبعة الأولى — دار الاعتصام بالقاهرة — ١٣٩٧ هـ — ١٩٧٧ م .

٢٤٣ — الدكتور عماد الدين خليل : التفسير الاسلامى للتاريخ — الطبعة الأولى — دار العلم للملايين — بيروت — كانون الثانى (يناير) ١٩٧٥ .

٢٤٤ — الدكتور عماد الدين خليل : حول اعادة تشكيل العقل المسلم — رقم (٤) من (كتاب الأمة) — سلسلة فصلية ، تصدر عن رئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية ، فى دولة قطر — الطبعة الثانية — رمضان ١٤٠٣ هـ .

٢٤٥ — عمر أبو النصر : على وعائشة — دار احياء الكتب العربية — القاهرة — ١٩٤٧ .

٢٤٦ — عمر فروخ : تجديد التاريخ ، فى تعليله وتدوينه (اعادة النظر فى التاريخ) — الطبعة الأولى — دار الباحث ، للطباعة والنشر والتوزيع — بيروت — لبنان ١٤٠١ هـ — ١٩٨٠ م .

٢٤٧ ـ الأنبا غريغوريوس : أنت المسيح ، ابن الله الحى ـ رقم (١٩) من (سلسلة المباحث اللاهوتية والعقائدية) ـ مطبعة دار العالم العربى ـ القاهرة ـ فبراير ١٩٧٥ .

٢٤٨ ـ ف. ا. لينين : عن الدفاع عن الوطن الاشتراكى ـ مطبوعات وكالة أنباء نوفوستى ـ موسكو ـ ١٩٧٠ .

٢٤٩ ـ فتحية حسن سليمان : التربية عند اليونان والرومان ـ مكتبة نهضة مصر ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

٢٥٠ ـ فرد ب. ميليت : أستاذ الجامعة ـ ترجمة الدكتور جابر عبد الحميد جابر ـ مراجعة وتقديم الدكتور محمد حسان ـ رقم (٣) من (ماذا يفعلون) ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٦٥ .

٢٥١ ـ دكتور فؤاد أبو حطب : القدرات العقلية ـ الطبعة الثانية ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٧٨ .

٢٥٢ ـ الدكتور فؤاد البهى السيد : علم النفس الاجتماعى ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٥٤ .

٢٥٣ ـ دكتور فؤاد البهى السيد : الأسس النفسية للنمو ، من الطفولة الى الشيخوخة ـ الطبعة الرابعة ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٥ .

٢٥٤ ـ د. فوزية دياب : القيم والعادات الاجتماعية ـ دار الكتاب العربى للطباعة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٦٦ .

٢٥٥ ـ فيليب هـ. فينكس : التربية والصالح العام ـ ترجمة السيد محمد العزاوى والدكتور يوسف خليل ـ مراجعة محمد سليمان شعلان ـ تقديم السيد يوسف ـ الجمهورية العربية المتحدة ـ وزارة التربية والتعليم ـ القاهرة ـ ١٩٦٥ .

٢٥٦ ـ فيليب هـ. فينكس : فلسفة التربية ـ ترجمة وتقديم الدكتور محمد لبيب النجيحى ـ دار النهضة العربية ـ القاهرة ـ ١٩٦٥ .

٢٥٧ ـ دكتور قبارى محمد اسماعيل : قضايا علم الأخلاق ـ الطبعة الأولى ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ـ الاسكندرية ـ ١٩٧٥ .

٢٥٨ ـ قدرى حافظ طوقان : العلوم عند العرب ـ مكتبة مصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٠ .

٢٥٩ ـ قرآن كريم .

٢٦٠ — ك. م. بانيكار : آسيا والسيطرة الغربية — ترجمة عبد العزيز توفيق جاويد — مراجعة أحمد خاكي — من الفكر السياسي والاشتراكي — وزارة الثقافة والارشاد القومي (الجمهورية العربية المتحدة) — الادارة العامة للثقافة — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٩٦٢ .

٢٦١ — كتاب البراهين العقلية والعلمية ، في صحة الديانة المسيحية — تاليف وجمع القائمقام ترتن ، من فرقة المهندسين — ترجمة حبيب أفندي سعيد — الطبعة الثانية — مطبعة النيل المسيحية بالمناخ بمصر — القاهرة — ١٩٢٥ .

٢٦٢ — كتاب المصاحف ، للحافظ أبي بكر بن عبد الله بن أبي داود سليمان بن الأشعث السجستاني ، المتوفى سنة ٣١٦ هـ — صححه ووقف على طبعه : الدكتور آثر جفرى — الطبعة الأولى — مكتبة المثنى — بغداد — ١٣٥٥ هـ — ١٩٣٦ م .

٢٦٣ — كتاب تعليم المتعلم ، طريق التعلم ، للشيخ العالم العامل ، الامام برهان الاسلام الزرنوجي ، تلميذ صاحب الهداية — مخطوط بمديرية الآثار العامة ببغداد — تحت رقم ١٠٣٩٢٩ في ١٩٧٣/٩/١٨ .

٢٦٤ — كلنتون هارتلي جراتان : البحث عن المعرفة ، بحث تاريخي في تعلم الراشدين — ترجمة عثمان نويه — تقديم صلاح دسوقي — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٦٢ .

٢٦٥ — كنت كراج : « التأثير الفكري للشيوعية ، في الاسلام المعاصر » — **الثقافة الاسلامية ، والحياة المعاصرة** — مجموعة البحوث التي قدمت لمؤتمر برنستون للثقافة الاسلامية — جمع ومراجعة وتقديم : محمد خلف الله — مكتبة النهضة المصرية بالقاهرة (بدون تاريخ) .

٢٦٦ — كولن ويلسون : ما بعد اللامنتمي « فلسفة المستقبل » — نقلها الى العربية : يوسف شرورو ، وعمر يمق — الطبعة الأولى — منشورات دار الآداب — بيروت — نيسان (أبريل) ١٩٦٥ .

٢٦٧ — لانسلوت هوجبن : العلم للمواطن — ترجمة دكتور عطية عبد السلام عاشور ، ودكتور سيد رمضان هدارة — مراجعة دكتور محمد مرسى أحمد — رقم (١٠١)

من (الألف كتاب) — الجزء الأول — دار الفكر العربى — القاهرة (بدون تاريخ).

٢٦٨ — مارفين فاربر : « علم الظواهر » — **فلسفة القرن العشرين** — مجموعة مقالات فى المذاهب الفلسفية المعاصرة ، نشرها : داجوبرت د. رونز — ترجمه عثمـان نويه — راجعه الدكتور زكى نجيب محمود — رقم (٤٦٤) من (الألف كتاب) — مؤسسة سجل العرب — القاهرة — ١٩٦٣ .

٢٦٩ — ماركس وانجلس : بيان الحزب الشيوعى — دار التقدم — موسكو — ١٩٦٨ .

٢٧٠ — الامام محمد أبو زهرة : تنظيم الاسلام للمجتمع — دار الفـكر العربى — القاهرة — ١٩٧٥ .

٢٧١ — الامام محمد أبو زهرة : فى المجتمـع الاسـلامى — دار الفـكر العربى — القـاهرة (بدون تاريخ) .

٢٧٢ — الأستاذ الشيخ محمد أبو زهرة : محاضرات فى النصرانية (بحث فى الأدوار ، التى مرت بها عقائد النصارى ، وفى كتبهم ومجامعهم المقدسـة وفرقهم) — الطبعة الرابعة — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٣٩٢ هـ — ١٩٧٢ م .

٢٧٣ — دكتور محمد أحمد سلامة : علم النفس الاجتماعى — الجـزء الأول (حـول النظرية) — مؤسسة سعيد للطباعة ، بطنطا (مصر) — ١٩٧٩ .

٢٧٤ — محمد أسد : الاسلام على مفترق الطرق — من سلسلة (صوت الحق) — تصدرها الجماعة الاسلامية بجامعة القاهرة — دار الجهاد ودار الاعتصام — القـاهرة (بـدون تاريـخ) .

٢٧٥ — محمد أسد : منهاج الاسلام فى الحكم — نقله الى العربية منصـور محمد ماضى — الطبعة الثانية — دار العلم للملايين — بيروت — كانون الثانى ١٩٦٤ .

٢٧٦ — الدكتور محمد البهى : الاسلام فى حل مشاكل المجتمعات الاسـلامية المعاصرة — الطبعة الثانية — مكتبة وهبة — القاهرة — ١٣٩٨ هـ — ١٩٧٨ م .

٢٧٧ — الدكتور محمد البهى : الاسلام فى حياة المسلم — الطبعة الخامسة — مكتبة وهبة — القاهرة — رجب ١٣٩٧ هـ — ١٩٧٢ م .

٢٧٨ — الدكتور محمد البهى : الفكر الاسلامى ، والمجتمع المعاصر (مشـكلات الحـكم

والتوجية) ــ الطبعة الثانيـــة ــ دار الكتـــاب اللبنانى ــ بـيروت ــ ١٣٩٥ هـ ــ ١٩٧٥ م .

٢٧٩ ــ محمد الحسنى : الاسلام الممتحن ــ تقديم المفكر الاسلامى الكبير ، أبو الحسن الندوى ــ الطبعة الأولى ــ المختار الاسلامى ، للطبـــاعة والنشر والتوزيع ــ القاهرة ــ ١٣٩٧ هـ ــ ١٩٧٧ م .

٢٨٠ ــ محمد الغزالى : دفاع عن العقيدة والشريعة ، ضد مطاعن المستشرقين ــ الطبعة الرابعة ــ دار الكتب الحديثة ــ القاهرة ــ ١٣٩٥ هـ ــ ١٩٧٥ م .

٢٨١ ــ محمد الغزالى : فقه السيرة ــ الطبعة الأولى ــ دار الكتاب العـــربى بمصر ــ القاهرة ــ ١٣٧٣ هـ ــ ١٩٥٣ م .

٢٨٢ ــ محمد الغزالى : هموم داعية ــ دار الحرمين للطبـــاعة والنشر ــ توزيع دار الاعتصام ــ القـــاهرة ــ ١٤٠٣ هـ ــ ١٩٨٣ م .

٢٨٣ ــ الدكتور محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الثقافية للتربية ــ مكتبة الأنجلو المصرية ــ القاهرة ــ ١٩٧٤ .

٢٨٤ ــ الدكتور محمد بيصار : العقيدة والأخلاق ، واثرهما فى حياة الفرد والمجتمع ــ الطبعة الثانية ــ مكتبة الأنجلو المصرية ــ القاهرة ــ ١٩٧٠ .

٢٨٥ ــ دكتور محمد بيومى مهران : دراسات فى تاريخ الشرق الأدنى القديم (٩ ــ ١٠) ــ اسرائيل ــ الكتاب الثالث والرابع (الحضـــارة) ــ ١٣٩٩ هـ ــ ١٩٧٩ م (بدون ناشر) .

٢٨٦ ــ محمد توفيق خفاجى : اضواء على تاريخ التعليم ، فى الجمهورية العربية المتحدة ــ اشراف ومراجعة دكتور ابراهيم حافظ ــ وزارة التربيـة والتعليم ــ مركز الوثائق والبحوث التربوية ــ مطبعةوزارة التربيةوالتعليم ــ القاهرة ــ ١٩٦٣ .

٢٨٧ ــ دكتور محمد حسين هيكل : حياة محمد ــ الطبعة الرابعة عشرة ــ دار المعارف بمصر ــ القاهرة ــ ١٩٦٩ .

٢٨٨ ــ محمد شديد : منهج القرآن فى التربية ــ مكتبة الآداب ومطبعتها بالجماميز ــ القـــــــاهرة (بدون تاريخ) .

٢٨٩ ـ محمد صبيح : المعتدون اليهود ، من أيام (موسى) ، الى أيام (ديان) ـ مطبعة دار العالم العربى ـ القاهرة ـ ١٩٦٨ .

٢٩٠ ـ محمد عبد الله السمان : مفتريات اليونسكو على الاسلام ـ الطبعة الأولى ـ المختار الاسلامى ، للطباعة والنشر والتوزيع ـ القاهرة ـ ١٩٧٦ .

٢٩١ ـ دكتور محمد عبد الله دراز : دستور الأخلاق فى القرآن ، دراسة مقارنة للأخلاق النظرية فى القرآن ـ تعريب وتحقيق وتعليق : دكتور عبد الصبور شاهين ـ مراجعة دكتور السيد محمد بدوى ـ مؤسسة الرسالة ودار البحوث العلمية ـ بيروت ـ ١٩٧٤ .

٢٩٢ ـ الدكتور محمد عزيز الحبابى : الشخصانية الاسلامية ـ من (مكتبة الدراسات الفلسفية) ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٩ .

٢٩٣ ـ محمد عطية الابراشى : التربية فى الاسلام ـ رقم (٢) من (دراسات فى الاسلام) ـ يصدرها المجلس الأعلى للشئون الاسلامية بوزارة الأوقاف ـ القاهرة ـ ١٥ رمضان ١٣٨٠ ـ ٢ مارس ١٩٦١ .

٢٩٤ ـ دكتور محمد على أبو ريان : الفلسفة ومباحثها ، مع ترجمة كتاب (مدخل الى الميتافيزيقا) لبرجسون ـ الطبعة الثانية ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٨ .

٢٩٥ ـ الدكتور محمد فاضل الجمالى : آفاق التربية الحديثة ، فى البلاد النامية ـ الدار التونسية للنشر ـ تونس ـ ١٩٦٨ .

٢٩٦ ـ الدكتور محمد فاضل الجمالى : تربية الانسان الجديد (محاضرات فى مبادىء التربية ، ألقيت فى الجامعة التونسية) ـ الشركة التونسية للتوزيع ـ تونس ـ ١٩٦٧ .

٢٩٧ ـ محمد فؤاد عبد الباقى : اللؤلؤ والمرجان ، فيما اتفق عليه الشيخان (البخارى ومسلم) ـ الجزء الثانى ـ دار احياء التراث العربى ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

٢٩٨ ـ محمد قطب : دراسات قرآنية ـ دار الشروق ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

٢٩٩ ـ محمد قطب : منهج التربية الاسلامية ـ الطبعة الثانية ـ دار الشروق ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

٣٠٠ ـ الدكتور محمد لبيب النجيحى : الأسس الاجتماعية للتربية ـ الطبعة الرابعة ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٧٠ .

٣٠١ – الدكتور محمد لبيب النجيحى : فى الفكر التربوى – مكتبة الأنجلو المصرية – القـــاهرة – ١٩٧٠ .

٣٠٢ – دكتور محمد لبيب النجيحى : مقدمة فى فلسفة التربية – الطبعة الثانية – مكتبة الأنجلو المصرية – القـاهرة – ١٩٦٧ .

٣٠٣ – فضيلة الشيخ محمد متولى الشعراوى : القضاء والقدر ، معجزات الرسول ، اعجاز القرآن ، مكانة المرأة فى الاسلام – اعداد وتقديم أحمد فراج – الطبعـة الثانية – دار الشروق – القاهرة – سبتمبر ١٩٧٥ .

٣٠٤ – فضيلة الشيخ محمد متولى الشعراوى : منهج التربية فى الاسلام – رقم (٣) من (صوت الحق) – كتيب اسلامى شهرى ، يصدره الاتحاد العـــام لطـلاب جمهورية مصر العربية – دار الاعتصام – القاهرة – ١٩٧٦ .

٣٠٥ – محمد مجدى مرجان : الله واحد أم ثالوث – دار النهضة العربية – القـــاهرة (بدون تاريـــــخ) .

٣٠٦ – محمد مظهر الدين صديقى : ما هو الاسلام – رقم (٣) من سلسلة (نحـــو وعى اسلامى) – المختار الاسلامى – القاهرة – ١٣٩٨ هـ – ١٩٧٨ م .

٣٠٧ – الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة ، فى التربية المقـارنة – عالم الكتب – القـــاهرة – ١٩٧٤ .

٣٠٨ – محمد نجيب المطيعى : تيسير علوم الحديث ، وأدب الرواية – مطبعة حسان – القـــاهرة – ١٩٧٩ .

٣٠٩ – دكتور محمود السعران : علم اللغة ، مقدمة للقارىء العربى – دار المعـــارف بمصر – القاهرة – ١٩٦٢ .

٣١٠ – دكتور محمود الطحان : تيسير مصطلح الحديث – المركز الاســـلامى للكتاب – الاسكندرية (بدون تاريخ) .

٣١١ – دكتور محمود محمد مزروعة : دراسات فى النصرانية ، مع مقدمة فى دراســـة الأديان – ١٩٧٩ (بدون ناشر) .

٣١٢ – مختار الصحاح ، للشيخ الامام ، محمد بن أبى بكر بن عبد القـادر الرازى –

شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبى وأولاده بمصر - القاهرة - ١٣٦٩ هـ - ١٩٥٠ م .

٣١٣ - الدكتور مصطفى الرافعى : الاسلام ومشكلات العصر - الطبعة الأولى - دار الكتاب اللبنانى - بيروت - ١٩٧٢ .

٣١٤ - الدكتور مصطفى السباعى : اشتراكية الاسلام - دار ومطابع الشعب - القاهرة - ١٩٦٢ .

٣١٥ - مصطفى أمين : تاريخ التربية - الطبعة الأولى - مطبعة المعارف بشارع الفجالة بمصر - القاهرة - ١٣٤٣ هـ - ١٩٢٥ م .

٣١٦ - مصطفى صادق الرافعى : وحى القلم - الجزء الثالث - الطبعة السابعة - المكتبة التجارية الكبرى - القاهرة (بدون تاريخ) .

٣١٧ - مصطفى فهمى : سيكولوجية التعلم - الطبعة الثانية - لجنة النشر للجامعيين - مكتبة مصر - القاهرة - ١٩٥٧ .

٣١٨ - مصطفى محمود : القرآن ، محاولة لفهم عصرى للقرآن - الطبعة الثالثة - دار الشروق - بيروت - ١٩٧٣ .

٣١٩ - مصطفى محمود : الماركسية والاسلام - دار المعارف بمصر - القاهرة - ١٩٧٥ .

٣٢٠ - مصطفى محمود : لماذا رفضت الماركسية ، حوار مع خالد محيى الدين - المكتب المصرى الحديث - القاهرة - ١٩٧٦ .

٣٢١ - معارج القدس ، فى مدارج معرفة النفس - تأليف حجة الاسلام ، أبى حامد محمد بن محمد الغزالى - الطبعة الثانية - منشورات دار الآفاق الجديدة - بيروت - ١٩٧٥ .

٣٢٢ - مناع القطان : مباحث ، فى علوم القرآن - الطبعة الثانية - منشورات العصر الحديث - بيروت - ١٣٩٣ هـ - ١٩٧٣ م .

٣٢٣ - الشيخ منصور على ناصف : التاج ، الجامع للأصول ، فى أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم - الجزء الأول - الطبعة الرابعة - دار الفكر - بيروت - ١٣٩٥ هـ - ١٩٧٥ م .

٣٢٤ ـ ميرزا محمد حسين : الاسلام وتوازن المجتمع ـ ترجمة فتحى عثمان ـ رقم (٣٥) من (سلسلة الثقافة الاسلامية) ـ دار الثقافة العربية للطباعة ـ ذو القعدة ١٣٨١ هـ ـ مايو ١٩٦٢ م .

٣٢٥ ـ الدكتورة نازلى اسماعيل حسين : الشعب والتاريخ (هيجل) ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٧٦ .

٣٢٦ ـ دكتورة نازلى صالح ، ودكتور سعد يسى : المدخل فى التربية ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٧٣ .

٣٢٧ ـ دكتور نجيب اسكندر ابراهيم وآخران : الدراسة العلمية ، للسلوك الانسانى ـ مؤسسة المطبوعات الحديثة ـ القاهرة ـ ١٩٥٠ .

٣٢٨ ـ دكتور نجيب اسكندر ابراهيم وآخرون : قيمنا الاجتماعية ، وأثرها فى تكوين الشخصية ـ الطبعة الأولى ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٢ .

٣٢٩ ـ نورمان بريل : بزوغ العقل البشرى ـ ترجمة وتقديم اسماعيل حقى ـ مكتبة نهضة مصر ومطبعتها ـ القاهرة ـ ١٩٦٤ .

٣٣٠ ـ هـ. أ. ر. جب وآخرون : وجهة الاسلام ، نظرة فى الحركات الحديثة فى العالم الاسلامى ـ أشرف على تحريره : الأستاذ (جب) ـ ونقله عن الانجليزية : محمد عبد الهادى أبو ريدة ـ المطبعة الاسلامية ـ القاهرة ـ ١٩٣٤ .

٣٣١ ـ هـ. أ. ل. فشر : تاريخ أوروبا فى العصر الحديث (١٧٨٩ ـ ١٩٥٠) ـ تعريب أحمد نجيب هاشم ، ووديع الضبع ـ جمعية التاريخ الحديث ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٥٨ .

٣٣٢ ـ الدكتور هارى نيكولز هولمز : قصة الكيمياء، من خلال أنبوبة الاختبار ـ ترجمة الدكتور ألفونس رياض ، والدكتور عبد العظيم عباس ـ مراجعة الدكتور عبد الفتاح اسماعيل ـ رقم (٢٨٤) من (الألف كتاب) ـ مكتبة نهضة مصر ومطبعتها ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

٣٣٣ ـ هيوستون واطسون : ثورة العصر ، بحث فى فلسفة السياسة والاجتماع ـ الكتاب الأول من سلسلة (كتب الناقوس) ـ ترجمة محمد رفعت ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

٣٣٤ — و. د. وول : التربية والصحة النفسية — ترجمة الدكتور ابراهيم حافظ — مراجعة الدكتور عبد العزيز القوصى — رقم (٤٧٧) من (الألف كتاب) — دار الهلال — القاهرة (بدون تاريخ) .

٣٣٥ — وحيد الدين خان : الاسلام يتحدى ، مدخل علمى الى الايمان — ترجمة ظفر الاسلام خان — مراجعة وتقديم دكتور عبد الصبور شاهين — الطبعة الخامسة — المختار الاسلامى — القاهرة — ١٩٧٤ .

٣٣٦ — ورقة عمل ، حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر — وزارة التربية والتعليم — مكتب الوزير (القاهرة) — سبتمبر ١٩٧٩ .

٣٣٧ — ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الأول (نشأة الحضارة) — ترجمة الدكتور زكى نجيب محمود — الادارة الثقافية فى جامعة الدول العربية — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٤٩ .

٣٣٨ — ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الثانى ، من المجلد الأول (الشرق الأدنى) — ترجمة محمد بدران — الطبعة الثانية — الادارة الثقافية ، فى جامعة الدول العربية — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٥٦ .

٣٣٩ — ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الرابع ، من المجلد الأول (٤) (الشرق الأقصى) (الصين) — ترجمة محمد بدران — الطبعة الثانية — الادارة الثقافية ، فى جامعة الدول العربية — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٥٧ .

٣٤٠ — ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الأول ، من المجلد الثانى (حياة اليونان) — ترجمة محمد بدران — الادارة الثقافة ، فى جامعة الدول العربية — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٥٣ .

٣٤١ — ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الثانى ، من المجلد الثانى (حياة اليونان) — ترجمة محمد بدران — الادارة الثقافية ، فى جامعة الدول العربية — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة (بدون تاريخ) .

٣٤٢ — ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الثالث (الهند وجيرانها) — ترجمة الدكتور زكى نجيب محمود — الادارة الثقافية ، فى جامعة الدول العربية — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٥٠ .

٣٤٣ — ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الخامس (الشرق الأقصى) (اليابان) — ترجمة الدكتور زكى نجيب محمود — الادارة الثقافية ، فى جامعـــة الدول العربية — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٥١ .

٣٤٤ — ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الأول ، من المجلد الثالث (٩) (قيصر والمسيح ، أو الحضارة الرومانية) — ترجمة محمد بدران — الادارة الثقافية ، فى جامعة الدول العربية — لجنة التأليف والترجمـة والنشر — القـــاهرة — ١٣٧٤ هـ — ١٩٥٥ م .

٣٤٥ — ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الثالث ، من المجلد الثالث (١١) (قيصر والمسيح ، أو الحضارة الرومانية) — ترجمة محمد بدران — الادارة الثقافية ، فى جامعة الدول العربية — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القـــاهرة — ١٩٥٥ .

٣٤٦ — ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الأول ، من المجلد الرابع (١٢) (عصر الايمان) — ترجمة محمد بدران — الادارة الثقافية ، فى جامعة الدول العربية — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة (بدون تاريخ) .

٣٤٧ — ول ديورانت : قصة الحضـــــارة — الجـــزء الثالث من المجـــــلد الرابع (١٤) (عصر الايمان) — ترجمة الادارة الثقافية ، فى جامعة الدول العربيـــة — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٥٦ .

٣٤٨ — ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الرابع ، من المجلد الرابع (١٥) (عصر الايمان) — ترجمة محمد بدران — الادارة الثقافية ، فى جامعة الدول العربية — مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٥٧ .

٣٤٩ — ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء الخامس — من المجلد الرابع (١٦) (عصر الايمان) — ترجمة محمد بدران — الادارة الثقافية ، فى جامعة الدول العربية — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة (بدون تاريخ) .

٣٥٠ — ول ديورانت : قصة الحضارة — الجزء السادس ، من المجلد الرابع (١٧) (عصر الايمان) — ترجمة محمد بدران — الادارة الثقافية ، فى جامعة الدول العربية — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٥٨ .

٣٥١ — وليم مننجر : النمو الوجدانى والانفعالى — ترجمة سامى على الجمال — اشراف ومراجعة وتقديم الدكتور عبد العزيز القوصى — رقم (٤٨) من (كيف نفهم الأطفال) — سلسلة دراسات سيكولوجية — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — يونيـــــة ١٩٦٢ .

٣٥٢ — الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : التعليم فى الدول الاشتراكية — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٧٢ .

٣٥٣ — الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية ، فى العصور القديمة ، دراسة تاريخية مقارنة (دراسات فى التربية) — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٩٦١ .

٣٥٤ — الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية ، فى العصــــور الوسطى ، دراسة تاريخية مقارنة (دراسات فى التربيـــــة) — دار المعـــــارف بمصر — القاهـــرة — ١٩٦٢ .

٣٥٥ — الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : « دراســـــة مقارنة ، للادارة المدرســـــية » — اتجاهات جديدة ، فى الادارة المدرسية — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٦٠ .

٣٥٦ — الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة — الطبعة الأولى — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٥٨ .

٣٥٧ — ويلارد أولسون : تطور نمو الأطفال — ترجمة الدكتور ابراهيم حافظ وآخرين — مراجعة وتقديم الدكتور عبد العزيز القوصى — عالم الكتب — القاهرة — ١٩٦٢ .

٣٥٨ — الدكتور يوسف القرضاوى : الايمان والحياة — الطبعة الثانية — مكتبة وهبة — القـــــاهرة — ١٩٧٣ .

٣٥٩ — الدكتور يوسف القرضاوى : الخصائص العامة للاسلام — الطبعة الأولى — مكتبة وهبة — القاهرة — رمضان ١٣٩٧ هـ — أغسطس ١٩٧٧ م .

٣٦٠ — يوسف العظم : فصل الدين عن الدولة ، ضلالة مستوردة — اتحاد طلاب جامعة القاهرة (الجماعة الاسلامية) — مطبعة جامعة القاهرة — ١٩٧٧ .

٣٦١ — الدكتور يوسف مراد : مبادىء علم النفس العام — من (منشورات جماعة علم النفس التكاملى) — الطبعة الرابعة — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٩٦٢ .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

1 — AFANASYEV, A. : Marxist Philosophy, A Popular Outline; Third Edition, Progress Publishers, Moscow, 1 968.

2 — ALI, ABDULLAH YUSUF : The Holy Qur – an, Text, Translat— ion and Commentary, Volume Two; The Murray Printing Comp— any, Cambridge, Massachusetts, 1946.

3 — AL - NAHDA DICTIONARy, English – Arabic, Compiled by : ISMAIL MAZHAR, Revised by : MOHAMMAD BADRAN and IBRAHIM Z. KHORSHID ; First Edition, The Renaissance Bookshop, Cairo (Without date).

4 — BERGAMINI, DAVID and The Editors of TIFE : The Universe, LIFE Nature Library, Time - Life International (Nederland) N, V., 1964.

5 — BUTTS, R. FREEMAN : A Cultural History of Western Education, Its Social and Intellectual Foundations; Second Edition, McGraw – Hill Company, New York, 1955.

6 — CLYNE, PETER : The Disadvantaged Adult, Educational and Social Needs of Minority Groups; Longman Group Limited, London, 1972.

7 — COUNTS, GOERGE S. : The Challenge of Soviet Education ; McGraw– Hill Book Company, Inc., NewYork, 1957,

8 — COOPER, DAN H. : The Administration of Schools for Better Living, Proceedings of The Co – operative Conference for

Administrative Officers of Public and Private Sehools, North-western University, University of Chicago, 1948, Vol. XI, The University of Chicago Press, Chicago, I llinois.

9 — COUPLAND, R. (Selected by): The War Speeches of William Pitt, the Younger; Third Edition, Oxford, at the Clarendon Press, 1940.

0 — CROW, LESTER D. and CROW, ALICE : Human Development and Learning; Eurusia Publishing House (Pvt.) Ltd., Ram Nagar, New Delhi, 1964.

11 — DAVIS, ROBERT A. : Psychologg of Learning; McGraw – Hill Book Company, Inc., New York, 1935.

12 — DE BRONFENMAJER, GABRIELLA: "Elite Evaluation of Role Performance" - A STRATEGY FOR RESEARCH ON SOCIAL POLICy, Edited by : FRANK BONILLA and JOSE A. MICHELENA; The M. I. T. Press, Massachusetts, 1967.

13 — DEWEy, JOHN : Democracy and Education, An Introduction to the Philosophy of Education ; The Macmillan Company, New York, 1916.

14 — DEWEY, JOHN : Education To – day; G. P. Putman's Sons, New York, 1940.

15 — DRESSEL, PAUL L. : «The Meaning and Significance of Integration» – THE INTEGRATION OF EDUCATIONAL EXPERIENCES, The Fifty – seventh Year– book of the National Society for the Study of Education, Chicago, Illinois, 1958.

16 — DUBIN, ROBERT : Human Relations in Administration, with

Readings; Third Edition, Prentice – Hall of Indlia Private Limited, New Delhi, 1977.

17 — EVERYMAN'S ENCYCLOPEDIA, Volume Four; Fourth Edition, J. M. Dent & Sons Ltd., 1958.

18 — FORSTER, LANCELOT : The New Culture in China, with an Introductien by : Sir MICHAEL E. SADLER ; Goerge Allen and Unwin Ltd., London, 1936.

19 — FOWLER, H.W. and F. G. FOWLER, (Edited by) : The Concise Oxford Dictionary, of Current English, based on : The Oxford Dictionary; Fourth Edition, Revised by : E. McINTOSH, Oxford, at the Clarendon Press, 1954.

20 — GARCIA, R.V. : United Arab Republic Government Structures for Science Policy, 10 – 17 January 1969, UNESCO, No. 1342 / BMS. RD/SCP, Paris, July 1969.

21 — GOODSELL, WILLYSTINE : A History of the Familly, as a Social and Educational Institution ; The Macmillan Company, New York, 1923.

22 — HANS, NICHOLAS : Comparative Education, A Study of Educational Factors and Traditions; Routledge and Kegen Paul, Limited, London, 1958.

23 — HARBISON, FREDERICK and MYERS, CHARLES A. : Education, Manpower and Economic Growth, Strategies of Human Resource Development ; McGraw – Hill Book Campany, New York, 1964.

24 — HAWKINS, LAYTON S. and Others : Devdopment of Vocational Education ; American Technical Society, Chicgo, U. S. A., 1951.

25 — HOLMES, BRIAN : Comparative Education, Some Considerations of Method; Goerge Allen & Unwin Ltd., London, 1981.

26 — HUDSON, WILLIAM HENRY : The Story of the Renaissance; Goerge G. Harrap & Campany Ltd., London, 1928.

27 — KANDEL, I.L. : American Education in the Twentieth Century ; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1957.

28 — KEENLYSIDE, HUGH Ll. and A. F. THOMAS : History of Japanese Education, and Present Educational Systems ; The Hokuseido Press, 1937.

29 — KHALIFA, RASHAD : Miracle of The Quran, Significance of the Mysterious Alphabets; Islamic Production International, Inc., St. Louis, Missouri, U. S. A., 1973.

30 — KROEBER, A. L. : Anthroployy (Race, Language, Culture, Psychology, Pre – history); Revised Edition, Harcourt, Brace and Company, Inc., 1948.

31 — LENGRAND, PAUL : An Introduction to Life – long Education; UNESCO, International Education Year, 1970.

32 — LLOYD, CHRISTOPHER : Democracy and Its Rivals, An Introduction to Modern Political Theories ; Longmans, Green and Co., London, 1940.

33 — MALLINSON, VERNON : An Introduction to the Study of Comparative Education; Fourth Edition, Heinmann, London, 1980.

34 — MEYER, ANGES E.; «New Schools For Old» - THE GOOD EDUCATION OF YOUTH, Forty-fourth Annual Schoolmen's

Week Proceedings, Edited by: FREDERICK C. CRUBER; University of Pennsylvania Press, 1957 .

35 — NOURSE, ALAN and the Editors of LIFE ; The Body ; LIFE – Science Library, Time–life International (Nederland), N. V., 1965 .

36 — POSPELOV, P.N. (Edited by) :Vladimir Ilyich Lenin,A Biography; Second Edition, Progress Publishers, Moscow, 1966 .

37 — RADWAN, ABU AL - FUTOUH AHMAD : Old and New Forces in Egyptian Education, Proposals For the Re – construction of the Program of Egyptian Education, in the Light of Recent Cultural Trends; Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1951 .

38 — READ, MARGARET : Education and Social Change in Tropical Areas; Thomas Nelson and Sons, Ltd., Edinburgh, 1956 .

39 — RUSSELL, WILLIAM F. : How to Judge a School, Hand– book For Puzzled Parents and Tired Tax – payers; Harper and Brothers, Publishers, New York, 1954.

40 — SARUP, MADAN : Marxism and Education; Routledge and Kegan Paul, London, 1978 .

41 — SLOTE, WALTER H. : « Case Analysis of a Revolutionary » – A STRATEGY FOR RESEARCH ON SOCIAL POLICy, Edited by : FRANK BONILLA and JOSE A. MICHELENA; The M.I.T. Press, Massachusetts, 1967 ,

42 — SMITH, WILLIAM A. : Ancient Education ; Philosophical Library, New York, 1955 .

43— THE CONCISE OXFORD DICTIONARY OF CURRENT ENGLISH, Edited by : H. W. FOWLER and F. G. FOWLER, Based on ; THE OXFORD DICTIONARY; Fourth Edition, Revised by : E. Mc INTOSH, Oxford, at the Clarendon Press. 1959.

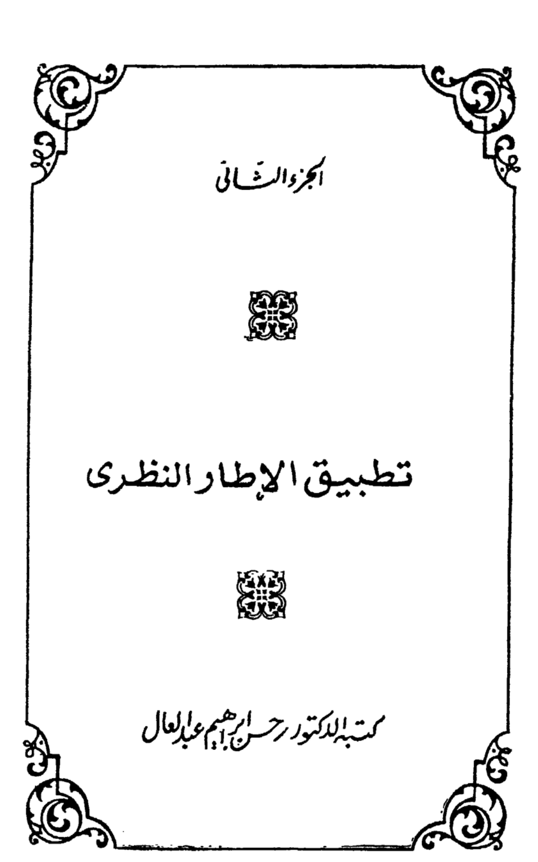
44 — THE WORLD BOOK ENCYCLOPEDIA, Modern Comprehensive Pictorial, Volume 5, E; The Quarrie Corporation, Chicago (Without date) .

45 — THUT, I. N. : The Story of Education, Philosophical and Historical Foundation; Mc Graw–Hill Campany, Inc., New York, 1957.

46 — ULICH, ROBERT : The Education of Nations, A Comparison in Historical Perspective; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1961 .

47 — WALKER, W. G. : Theory and Practice in Educationnal Administration; University of Queensland Press, 1970 .

48 — WEST, MICHAEL PHILIP and JAMES GARETH ENDICOTT : The New Method English Dictionary; Revised Edition, with llustrations, Longmans, Green and Co., London, February 1948 .



الجزء الثاني

تطبيق الإطار النظري

كتبه الدكتور حسن ابراهيم عبد العال

الباب الثالث

نظام التربية الإسلامية

بعد أن انتهينا من تحديد الاطار النظرى للتربية الاسلامية فى البابين السابقين ، لا يكون امامنا الا أن ننتقل – فى هذا الباب – الى تطبيق هذا الاطار النظرى ، كما حدده القرآن والسنة ، وكما حدده التاريخ الاسلامى ، والمفكرون التربويون المسلمون ، الذين حولوا هذا الاطار النظرى الى اجراءات محددة ، تمارس – تربويا – فى دنيا الناس – المســــــلمين .

وينقســـم الباب الى خمســة فصــول ، تبدأ بالفصل السابع ، وتنتهى بالفصل الحادى عشر – حيث ينتهى الكتاب .

الفصل السابع

التربية الإسلامية ومرحلة ما قبل الولادة



تقـــــــــــديم :

رأينا فى عرض الكتاب لمفهوم التربية الاسلامية – فى الاطار النظرى – أنها نظـام يتحقق من خلاله وجود الانسان المسلم والمجتمع المسلم ، وهى وان كانت تتفق مع غيرها من ألوان التربية المختلفة فى ان كلا منها نظام يتحقق من خلاله وجود الانسان والمجتمع ، الا انها تختلف عنها جميعا ، فى تحديدها لمعالم النظام المتبع لتحقيق هذا الهدف ، وأول ما يطالعنا من أوجه الخلاف فى المبادىء والممارسات ، أن التربية الاسلامية تبدأ تنمية الفرد – الذى هو موضوع التربية – لا منذ اللحظة الأولى لمولده ، بل قبل هذه اللحظـة بسنوات ، وذلك عند التفكير فى الزواج ، واختيار كل زوج للآخر ، ايمانا منها بأن حسن اختيار الزوج الصالح للمعاشرة دعامة للأسرة التى ينشأ فى كنفها الأطفال ، ويأخذون حظهم من الاعداد والتوجيه والتقويم والتربية ، واعترافا منها بأن حالة الوالدين الصحية والنفسية تترك تأثيرها سلبا أو ايجابا على أحوال أطفالهما الصحية والنفسية ، ومن هنا بدأ عمل التربية الاسلامية برعاية الجنين فى مرحلة ما قبل الولادة ، وذلك بتوفير المناخ الطيب لاعداده ، وتهيئة البيئة الملائمة لرعايته وتنميته جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا بعـــــد ولادتـــــه .

والتربية الاسلامية فى سبيل ذلك راحت تحدد خصائص كل من الزوج والزوجة ، اللذين يعملان على تحقيق رسالة الأسرة التربوية ، واللذين يعدان الحقل التربوى الذى فى ربوعه ينمو الجيل الجديد ، وفى رحابه تتفتح البرأعم الناشئة . وأول هذه الخصائص وأهمها جميعا الايمان بالله ، حيث ترى التربية الاسلامية أن الايمان أصل لكل حيـــاة فاضلة ، وأساس السلوك السوى فى الحياة الزوجية ، كما أنه هو داعية الاستقرار وباعث الأمل . ثم تأتى بعد ذلك خصائص وصفات منها : ضرورة أن يتقارب الزوجان فى العمر ، حتى لا تتفاوت المستويات العقلية والانفعالية بينهما بما ينعكس على تربية أطفالهما ، حيث يؤدى تفاوت الأعمار الى التنافر ، وانفصام عرى التوافق بينهما ، ومنها الكفاءة بين الزوجين ، وهى تعنى فى الاسلام النضج النفسى والعقلى والمستوى الخلقى ، وهو ما يعبر عنه فى الاسلام تارة بالتقوى والخلق ، وطورا بالدين والأمانة .

وتولى التربية الاسلامية عامل الوراثة اهتماما بالغا ، باعتبار ان الفـرد محصلة استعداداته الوراثية ومجموعة الظروف المحيطة به ، ولقد جاءت مبادئها وممارسـاتها لتؤكد أن ميراث الانسان البيولوجى خير معين له على اكتساب الآداب والقيم والضوابط والمعايير ، وفى ضوئه تتحدد قابليته للتعلم .

واذا كانت الظروف التى تحيط بالفرد من تغذية وحرارة ومعاملة وغيرها ، هى التى تتفتح فيها امكاناته الوراثية ، وتظهر فيها خصائصه ، فقد اهتمت بها التربية الاسلامية اهتمامها بعامل الوراثة ، وفى مرحلة ما قبل الولادة ، ظهر اهتمامها بالبيئة الخشـوية (بيئة الرحم) التى يعيش فيها الطفل تسعة أشهر ، حيث تزود هذه البيئـة الجنين بعوامل النمو ومقوماته ، وبدا هذا الاهتمام فى مراعاتها لغذاء الأم الحامل وعنايتها به ، حيث لنوع طعامها وكميته أثر بالغ فى حياة الجنين ، كما بدا فى تحريمها لتناول الخمـر والعقاقير والمخدرات ، لتأثيرها السيىء فى نمو الجنين ، وفى حرصها على سلامة الأم حتى لا تنقل لطفلها المرض بالعدوى فى تلك المرحلة ، وكانت عناية التربية الاسلامية بالغة بحالة الأم الانفعالية أثناء الحمل حتى لا يؤثر انفعالها على استجابات الجنين وتطوره واستمرار نموه . كذلك كانت عنايتها باتجاهاتها نحو الحمل ، فحرصت على أن تكون هذه الاتجاهات ايجابية صحيحة ، الى غير ذلك من مظاهر الاهتمام بالعوامل المؤثرة فى الجنين خلال هذه المرحلة . والأمر يحتاج الى تفصيل نمضى اليه فى هذا الفصل ، ولكن بعد أن نتبين موقف الاسلام بصفة عامة من الطفولة ، وأساليب التربية الاسلامية فى رعايتها وتنميتها .

الاســلام والطفــولة :

يتحدد مستقبل الأمة الى حد بعيد بالظروف التربوية التى يتعرض لها أطفـالها ، حيث الاهتمام بالطفولة اهتمام بمستقبل الأمة كلها ، وفى هذا المجال يصـدق ما قاله الفيلسوف الاغريقى (أفلاطون) : « طالما كان الجيل الصغير حسن التربية ، ويسـتمر كذلك ، فان سفينة دولتنا ستحظى بسفرة طيبة ، والا فمن الخير عدم التحـدث عن النتـائج » (١) .

والأطفال فى حقيقة الأمر مرآة المجتمع ـ اى مجتمع ـ ففيهم يستطيع ان يرى كيف تكون صورته مستقبلا ، فالطفل وان كان ابن الرجل بيولوجيا ، الا أنه يعتبر أبا الرجل

من الناحية السيكلوجية ، بمعنى أن الدعامات التى بنى عليها التنظيم العـــام لشخصية الكبير انما توضع فى السنوات الأولى من حياة الطفل (٢) .

ومن الخطأ أن نظن أن اهتمام المجتمعات بالطفولة قد بدأ منذ عهـد قريب ؛ حين اصدرت الجمعية العامة للأمم المتحدة « وثيقة اعلان حقوق الطفل » ، وذلك فى العشرين من نوفمبر عام ١٩٥٩ م ، فالاهتمام بالطفولة قديم قدم التاريخ الانسانى ، ومنـذ بدء الخليقة اهتم الآباء بتربية أطفالهم ورعايتهم وحمايتهم ، وحين ظهرت الحضارات القديمة زاد الاهتمام بالطفل وتربيته (٣) .

وحين أشرقت شمس الاسلام على العالم اصبح الطفل انطلاقا من المبادىء السامية التى خطها القرآن الكريم ، وسطرتها السنة النبوية ، موضع العنـاية بتربيته وتنميته وترشيده ، واصبح الطفل فى الاسلام صاحب حقوق ، فى وقت كان ظلام الفكر فى اوروبا فى القرون الوسطى قد حرم الطفولة من ابسط حقوقها ، فاقر الاســـلام حق الطفل فى الحياة ، وكان هذا الحق — قبل الاسلام — موضع تساؤل ، فقال تعالى :

— « ولا تقتلوا أولادكم من املاق نحن نرزقكم واياهم » (٤) .

وقال تعـــالى :

— « قد خسر الذين قتلوا أولادهم سفها بغير علم » (٥) .

كما كفل الاسلام للطفل حقه فى اسم حسن،ليحميه من كل ما يهدد أمنه ، أو يتركه فريسة للشعور بالاهمال والاحتقار والمهانة ، فقال النبى صلى الله عليه وسلم :

— « انكم تدعون يوم القيامة بأسمائكم واسماء آبائكم فاحسنوا اسماءكم » (٦) .

ولقد ذهب علماء الاسلام الى أن « من حقوق الابن على أبيه : انتقاء منبته،وتحسين اسمه » (٧) ، ولا يخفى أن « حسن التسمية من الحب ، ومن الحرص على أن يلازم الطفل الفأل الحسن ، والاقبال السمح من معاشريه فى مستقبل عمره » (٨) .

وجعل الاسلام الأسرة حقا من حقوق الطفل ، وجعل « ثبوت النسب حقا للولد ، يدفع به عن نفسه المعرة والضياع » (٩)،وينفى عنه الشعور بفقدان القيمة ، فقال النبى صلى الله عليه وسلم :

— « الولد للفراش ، وللعاهر الحجر » (١٠) .

واعتبر الاسلام تقديم الغذاء الصحى المناسب حقا من حقوق الطفل التى لا نـزاع عليها ، واكد افضلية لبن الأم على سائر أنواع غذاء الرضيع ، فقال تعالى :

— « والوالدات يرضعن اولادهن حولين كاملين لمن أراد أن يتم الرضاعة » (١١) .

والمفسرون للآية الكريمة يقولون انه « أمر جاء بصيغة الخبر للمبالغة فى تقـريره ، والأمر للوجوب مطلقا ، فالأصل أنه يجب على الأم ارضاع ولدها ، يعنى ان لم يكن هناك عذر مانع،من مرض أو غيره » (١٢) . ويؤكد الاسلام حق الطفل فى معاملة طابعها الحب ، اذ لا يعيش الطفل بالغذاء وحده ، وتحقيق الطفل للنضج الانفعالى ، والوصول الى صحة النفس ، لا يمكن أن يتم الا من خلال طفولة منحت الحب والحنان والطمأنينية ، وتعاليم الاسلام فى تربية الطفل كلها تشير الى أن الحب هو العامل الأسمى ، والشرط الأنسب لصحة نموه النفسى والاجتماعى . والاسلام يشبع حاجة الطفل الى هذا الحب ، ورغبته فى الحصول على الحنو من الآخرين بوسائل متعددة ، كتقبيل الطفل ، يقول انس رضى الله عنه : « ما رأيت أحدا كان أرحم بالعيال من رسول الله صلى الله عليه وسلم ، قال : كان ابراهيم مسترضعا فى عوالى المدينة ، فكان ينطلق ونحن معه ، فيدخل البيت ... فيأخذه فيقبله ثم يرجع » (١٣)،وعن عائشة رضى الله عنها قالت : « قدم ناس من الأعراب على رسول الله صلى الله عليه وسلم ، فقالوا : أتقبلون صبيانكم ؟! فقال : نعم ، فقالوا : ولكنا والله لا نقبل ، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : وما أملك ان كان الله نزع منكم الرحمـــة » (١٤) .

ومن وسائل التعبير عن الحب للطفل فى الاسلام معانقته واحتضانه ، فقـد روى البخارى أن رسول الله صلى الله عليه وسلم لقى الحسين بن على رضى الله عنهما يلعب فى الطريق ، فأسرع اليه ثم بسط يديه « ثم اعتنقه فقبله ، ثم قال النبى صلى الله عليـه وسلم : حسين منى وأنا منه ، أحب الله من أحب الحسن والحسين » (١٥) .

كذلك من وسائل التعبير عن محبة الطفل ، حمله فى حنان ورفق ، قال البـراء رضى الله عنه : « رأيت النبى صلى الله عليه وسلم والحسن صلوات الله عليه على عاتقه ، وهو يقول : اللهم انى أحبه فأحبه » (١٦) .

ومنها مداعبة الطفل وملاطفته ، فقد كان النبى صلى الله عليه وسلم « يداعب أنسا وهو صغير فى بيته ، ويقول له : ياذا الأذنين (يعنى يمازحه) » (١٧) .

ومنها تحية الأطفال والسلام عليهم اذا لقيهم الكبار فى الطرقات ، وقد روى أبو داود فى سننه أنه « أتى رسول الله صلى الله عليه وسلم على غلمان يلعبون فسلم عليهم » (١٨) ، وفى ذلك معان تربوية جليلة منها : « تقدير الطفل بتحيته تحية الاسلام للكبار الراشدين، ونقل احساس المسلم الكبير الى المسلم الناشىء بآصرة النسب بينهما، على الرغم من فارق السن ، وهذا تعليم وتأكيد للأخوة الاسلامية ، التى تتجاوز تفاوت الأعمار ، كما تتجاوز اختلاف الألوان والأصول والأنساب ، واعلان من عالم الكبار المسلمين بأنه واع بعالم أبنائه من المسلمين الناشئين ، وداع لهم أن يدخلوا عالم الكبار عندما تتهيأ لهم القدرة على التمتع بحقوقه ومزاياه ، والنهوض بأعبائه وتبعاته » (١٩) ؛ هذا الى جانب أن تحية الكبار للأطفال تشبع حاجتهم الى التقدير الاجتماعى ، حيث يشعرون بأنهم موضع اعتبار الآخرين ، وأنهم يحتلون مكانة اجتماعية ، وأنهم ينأون عن كل استهجان أو نبذ .

ويؤكد الاسلام حق الطفل فى الأمن ، ويزوده بكل الوسائل له ، وينهى عن أن يكون الطفل — بأية صورة من الصور — مسرحا يظهر عليه أحد الوالدين رغباته غير المشروعة ، كأن يستخدمه فى ايذاء أو الاضرار بالوالد الآخر، اذا حدث بينهما ما يدعو لذلك، فقال تعالى:

— « لا تضار والدة بولدها ولا مولود له بولده » (٢٠) .

وفى الآية الكريمة « تحريم كل ما يأتى من أحد الوالدين للاضرار بالآخر ، كأن تقصر هى (اى الأم) فى تربية الولد البدنية والنفسية لتغيظ الرجل ، وكأن يمنعه هو (أى الأب) من أمه ولو بعد مدة الرضاعة أو الحضانة ، فالعبارة نهى عام عن المضارة بسبب الولد ، لا يقيد ولا يخصص بوقت دون وقت ، أو حال دون حال . . وكيف تحسن تربية ولد بين أبوين هم كل واحد منهما ايذاء الآخر ، وضرره به » (٢١) .

ويقرر الاسلام حق الطفل فى العدل بينه وبين اخوته فى المعاملة والحب والتوجيه والتربية ، فيقول صلى الله عليه وسلم :

— « اتقوا الله واعدلوا فى أولادكم » (٢٢) .

لما فى العدل من المحافظة على صحة الطفل النفسية ، تلك التى تتأثر الى حد كبير بنوع المعاملة التى يتلقا ها الطفل من والديه والمحيطين به .

هذا الى جانب ما يكفله الاسلام للطفل من حق التربية والتعليم ، وهذا الحق يستشف من قوله تعالى :

— « وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا » (٣٣) .

« والمقصود بالتربية هو عملية الاعداد والرعاية فى مرحلة النشأة الأولى للانسان ، أو كما نقول اليوم فى مرحلة الطفولة المبكرة . . والتربية فى هذه المرحلة مسئولية الأسرة، حيث يقوم كل من الأب والأم برعاية الطفل والعطف عليه وهو صغير محتاج ، ويتعبان فى سبيل تغذيته وكسوته وراحته ، ويعلمانه أساسيات السلوك ، ويقومان بارســـاء الأساس فى بناء شخصيته ، فاستحقا منه أن يحسن معاملتهما عندما يكبران ، وأن يدعو لهما بالرحمة جزاء ما قدما » (٣٤) .

ولقد أدرك المربون المسلمون قيمة السنوات الأولى من حياة الطفل فى بناء شخصيته وارساء أساسها ، فقال ابن قيم الجوزية فى هذا الصدد : « من أهمل تعليم ولده ما ينفعه وتركه سدى ، فقد أساء اليه غاية الاساءة ، وأكثر الأولاد انما جاء فسادهم من قبـــل الآباء ، واهمالهم لهم ، وترك تعليمهم » (٣٥) .

وقد استهدف المربون المسلمون فى تربية الطفل تحقيق افضل مصالحه،والوصول بتربيته الى أقصى ما تمكنه استعداداته وتحتمل قدراته ، وكانت توجيهاتهم الى مربى الطفل « أن يعتمد حال الصبى ، وما هو مستعد له من الأعمال ، ومهيأ له منها ، فيعلم أنه مخلوق له ، فلا يحمل على غيره ما كان مأذونا فيه شرعا ، فانه ان حمل على غير ما هــو مستعد له لم يفلح فيه ، وفاته ما هو مهيأ له » (٣٦) .

الى غير ذلك من مظاهر رعاية الطفل ، والعناية بتربيته وتنميته وترشيده ممـــا سنعرض له فى الصفحات القادمة .

واذا كان الأطفال فى بلادنا العربية الآن يمثلون نسبة تصل الى ٤٠٪ من تعــداد السكان (٣٧) ، واذا كنا نرى فى الأطفال اليوم راس مال الأمة فى مستقبلها ، واذا كانت قوة الأمم تقاس اليوم لا بحجم سكانها ، وانما بنوعية أفرادها ، واعــدادهم وتربيتهم ، واذا كنا أمة تدين بالاسلام ، وتسعى الى اقامة دعائمها على أساس من شريعته ، فما أشد حاجتنا الى الوقوف على تعاليم الاسلام فى تربية الطفل ، ورعايته ونموه فى جوانبـــه الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية ، وما أحوجنا اليوم الى التعرف على نظـــام التربية الاسلامية فى اطاره التطبيقى ، بعد عرض الأصول التى تقوم عليها هذه التربية ،

نفسية كانت أو فلسفية أو ثقافية ، لعلنا بهذا العرض لنظام التربية الاسلامية نفيد فى تربية أطفالنا ، فنصل بتربيتهم — وفق توجيهات الاسلام وتعاليمه — الى الحد الذى يمكنهم فى مستقبل أيامهم من استثمار امكانات مجتمعهم وموارده ، ومن المشاركة فى صنع حياته مشاركة مسترشدة ، بما لديهم من رصيد ايمانى وأخلاقى ومعرفى .

التربية الاسلامية فى مرحلة ما قبل الولادة :

لم يعد مثار شك الآن ان صحة الوالدين تؤثر فى حالة الطفل الصحية ؛ وما يتمتع به من حيوية وعافية ، وأن الأم هى المصدر البنائى الذى يأخذ منه الطفل واقعه الجسمى ، فهى التى تقدم له غذاءه ومقومات وجوده طوال بقائه فى احشائها ، وأن البيئة الحشوية التى يعيش الطفل فى ربوعها وهو فى رحم أمه تعتبر من الناحية البيولوجية أخطر بيئة ينخرط فيها الطفل ، وعلى اساس ما تقدمه الى الطفل من مقومات بيولوجية يكون استمرار قوامه البيولوجى (٢٨) .

وتستطيع فى ضوء ذلك أن نعرض لاهتمام الاسلام باختيار كل من الزوجين للزوج الآخر ، الذى توجى معه العشرة الصالحة ، والذى يكون سببا لانجاب أطفال أصحاء البدن والنفس ، أقوياء الشكيمة . ينعمون بالعافية ، ويتمتعون بقدرات تعينهم على مواجهة الحياة على نحو صحيح . لقد كان اختيار كل من الزوجين للآخر نقطة البداية فى رعاية الاسلام للطفل ، وتربيته وتنميته والعناية به فى مرحلة ما قبل الولادة ، ولعل ذلك ما يميز التربية الاسلامية عن غيرها من التربيات ، وهو أمر يحتاج بعض الايضاح .

مواصفات الأسرة فى الاسلام :

ان الزواج دعامة الأسرة التى فى كنفها ينشأ الأطفال ، ويأخذون حظهم من الاعداد والتقويم والتربية ، وهو الحقل التربوى الذى فى ربوعه ينمو الجيل الجديد مزودا بكل ما يمكنه من دفع عجلة الحياة فى سلم تطورها ، وفى رحابه تتفتح البراعم الناشئة حتى تبلغ أشدها ، هذا الى جانب أن الانسان عن طريق الزواج يشبع حاجته الى الأمن والسكن والحب والجنس ، وكافة الحاجات الفسيولوجية والاجتماعية على نحو يرضاه العرف ويحميه الشرع .

وما دام للزواج آثاره النفسية والاجتماعية بعيدة المدى ، فالاسلام يدعو الى التروى فى اختيار من تحسن معه المعاشرة ، وتطيب معه الحياة ، ويشـــارك بايجابية فى تحقيق الأهداف الأسرية النبيلة .

وقد يطول بنا المقام اذا استعرضنا نصوص الاسلام التى تحـــدد خصائص الزوج الذى يحمى الأسرة ، ويعمل على تحقيق رسالتها التربوية ، لكننا نستطيع أن نوجز أهم تلك الخصائص والصفات فيما يلى :

١ ـ الايمـــــان بالله :

فالايمان أصل لكل حياة فاضلة ، وهو اساس كل حياة أسرية صحيحة ، وذلك لأن حياة الأسرة علاقة انسانية قائمة على المودة والرحمة والسكن والمحبة ، كما أنها علاقة تأخذ صفة الدوام والاستمرار ، وهى ذات حدود وضوابط وقيـــود وأهداف ، وليس كالايمان بالله شىء يحفظ لهذه العلاقة بقـــاءها واستمرارها ، ويحمى كيانها ويرعى وجودها ، قال تعالى :

ـ « ولا تنكحوا المشركات حتى يؤمن ، ولأمة مؤمنة خير من مشركة ولو أعجبتكم ، ولا تنكحوا المشركين حتى يؤمنوا ، ولعبد مؤمن خير من مشرك ولو أعجبكم » (٢٩) .

وكيف تصلح الحياة الزوجية مع المشرك أو المشركة ، والمشرك ليس له دين يشعره بالمسئولية ، ويجعله يقدس قيم الحيـــاة الزوجية ، ويرعى حدودها ، ويحمى ذممهـــا ومواثيقها ، والمشركة ليس لها دين يحرم عليها الخيانة ، ويلزمها الأمانة ، ويأمرها بالخير والمعروف ، وينهاها عن الشر والمنكر . ان المشركة موكلة فى كل تصرفاتها الى طبيعتها ، وما أسوأ سلوك الانسان اذا انساق خلف غرائزه وطبعه من غير ضابط أو مرشد .

ان الايمان اساس السلوك السوى فى الحياة الزوجية ، وداعية الاستقرار ، وباعث الأمل ، ومصدر كل خير ، والشرك مبدأ كل شر ، وبون شاسع يفصل الايمان عن الشرك فى أثر كل منهما فى الحياة الزوجية ، فالايمان ولو فقد صاحبه مزايا القوة والجمـــــال والنسب كان أرجح كفة من الشرك ولو اجتاز صاحبه تلك المزايا ، ذلك أننا ـ فى الحيـــاة الزوجية ـ بصدد علاقة انسانية سامية ، ولسنا بازاء علاقة حسبة موقوتة حتى نبحث عن عوامل الاغراء ، أو يكون لشىء من الجمال أو المال أو النسب أو الحسب وزن أو اعتبار .

وما أهون شأن الحياة الزوجية مع المشرك ، وما ايسر حلها ، والتهرب من عهـــدتها ، ويا لشقوة من كتب عليه ان يحيا معه تحت سقفها الواهى (٣٠) . وقد قال رجل للحسن : « ان لى بنية وانها تخطب فمن ازوجها ؟ قال : زوجها ممن يتقى الله عـــز وجل ، فان احبها أكرمها ، وان أبغضها لم يظلمها » (٣١) .

هذا الى جانب أن المشرك الذى اعجب المؤمنة بقوة جسمه ، او علو نســبه ، او عراقة حسبه ، أو رواء منظره ، له اثره الخطير على عقيدتها وتفكيرها ، وكذلك المشركة التى أعجبت المؤمن بما عسى أن يكون لها من جمال آسر ، ونسب مرموق ، لها اســوأ الأثر على عقيدته وفكره ، ذلك ان الذى يفضل شخصا أو يؤثره بالاعجاب دون سواه ، يعترف له وجدانيا بامتياز يحمله على أن يضفى عليه هالة اكبار وتقدير قد تصــل الى مستوى التقديس ، وما يلبث حتى يتأثر به شعوريا أو لا شعوريا أكثر مما يتأثر بغيره ، فيحول طاقته فى سبيل ارضائه ، وشيئا فشيئا يرى الدنيا بعينه ، ويســمعها بأذنه ، وبقدر اعجابه به يكون سعيه فى الاقتراب منه ، وبقدر قربه هذا يكون بعده هو عن قيمه ومثله ، واذا كان هذا هو شأن التأثير على أحد الأبوين ، فاى مدى يكــون التأثير على الأبناء ؟ وفى اى واد يهيمون حين يحارون بين هذه القيم المتصـــارعة ، والعقـــائد المتباينة ؟ (٣٢) ، وفى هذا يقول النبى صلى الله عليه وسلم :

— « تنكح المرأة لأربع ، لمالها ولحسبها ولجمالها ولدينها ، فاظفـــر بذات الدين تربت يداك » (٣٣) ، وفى الحديث دعوة الى حسن اختيار الزوجة ، ومع أن المرأة تخطب وترغب زوجة لجمالها او حسبها أو مالها الا أن صاحبة الدين أولى ، وللدين — كمـــا ذكرنا — مرتبة تسمو ما عداه من نواح مادية، كالجمال أو المال، ولقد نصح لقمان الحكيم ولده بقوله : « يا بنى ليكن أول شىء تكسبه بعد الايمان حليلة (زوجة) تقية صالحة ، فانما مثلها مثل النخلة، ان قعدت فى ظلها اظلتك، وان أكلت من ثمرها وجدته طيبا » (٣٤) .

٢ — استحسان زواج البكر :

اذا توفر فى المرأة المخطوبة أساس الايمان والدين ، وما يلحق بهما من حسن الخلق، فليس على المرء جناح بعدئذ ان يشبع فى نفسه ما يدعوه الى الزواج ومراعاة الأمـــور المادية ، وتحقيق ما يجيش به خاطره من النوازع البشرية ، فأمر الفطرة والجنس لا تهمله شريعة الاسلام ولا تهمله ، بل تنظمه وتبين درجته وأهميته ، مادام ذلك يعين على تحقيق

السكينة والمودة والرحمة بين الزوجين ، من ذلك الجمال ، فان الرغبة فى تحققه فى الزوجة يكاد يكون قدرا مشتركا بين أفراد الجنس البشرى ، وان اختلفت بينهم معاييره وصوره ، ومن افق الجمال يميل المرء الى تفضيل البكر ، فان البكر الجميلة أحب الى النفس من الثيب الجميلة ، وفى كل خير (٣٥) .

والناظر فى نصوص الاسلام يلمح مباركة الاسلام لهذه الرغبة ، بل ويدعو اليها ؛ حين يحث على النظر الى المخطوبة قبل زواجها ، فذلك من دواعى الألفة والمحبة والاطمئنان الى السلامة من العيوب ، فعن ابى هريرة رضى الله عنه قال : « كنت عند النبى صلى الله عليه وسلم ، فأتاه رجل فأخبره انه تزوج امرأة من الأنصار ، فقال له رسول الله صلى الله عليه وسلم : أنظرت اليها ؟ قال : لا، قال : فاذهب فانظر اليها، فان فى أعين الأنصار شيئا » (٣٦) .

ولعل تفضيل النفس للبكر يعود الى أن « البكر ساذجة لم يسبق لها عهد بالرجال، فيكون التزويج بها ادعى الى تقوية عقدة النكاح ، ويكون حبها لزوجها ألصق بقلبها » (٣٧) ، ولقد روى البخارى أن الصحابى الجليل جابر بن عبد الله قال : « تزوجت، فقال لى رسول الله صلى الله عليه وسلم : ما تزوجت ؟ ، فقلت : تزوجت ثيبا .. قال لى رسول الله صلى الله عليه وسلم : هلا جارية » (٣٨) أى بكرا ، والنفس أكثر تعلقا بالبكر لما تتمتع به من نضارة تشيع فى حياة الأسرة روح المرح والايناس والنشاط ، ولعل فى قول النبى صلى الله عليه وسلم :

— « عليكم بالأبكار فانهن أعذب أفواها ، وانتق ارحاما (أى أكثر استعدادا للحمل والاخصاب) ، وأرضى باليسير » (٣٩) .

لعل فى ذلك ما يوضح استجابة الشريعة الاسلامية لما تهفو اليه النفس من زواج البكر الجميلة .

على أن ايثار البكر أو الثيب بالزواج يجب ان يكون مرهونا باختلاف الأحوال المقتضية لذلك ، فليست البكر أفضل من الثيب فى كل الأحوال ، وقد تزوج النبى صلى الله عليه وسلم البكر والثيب ، والموازنة بين الاثنتين انما تكون على أساس المزايا الذاتية لكل منهما ، ولا ضير فى اشباع نوازع النفس فى اختيار البكر وايثارها (٤٠) .

٣ ــ مراعاة عامل السن :

من الأهمية بمكان أن يتقارب الزوجان فى العمر قدر المستطاع ، فذلك أدعى للتفاهم بينهما ، واقرب الى انسجام احوالهما ، واعون على دوام العشرة وبقاء الألفة بينهما ، وتفاوت السن بين الزوجين قد يلزمه تفاوت فى المستويات العقلية والانفعالية ، مما يؤدى الى التنافر ، وينهب بعرى التوافق ، كما أن تقارب السن بينهما ربما ساعد على حسن التكيف والتوافق ، واعان على انجاب أطفال أصحاء اسوياء . « ولقد خطب أبو بكر وعمر رضى الله عنهما فاطمة بنت رسول الله صلى الله عليه وسلم ، فقال : انها صغيرة ، فلما خطبها على زوجها اياه » (٤١) .

ولسوف نأتى الى اهمية عامل السن وعمر الوالدين وتأثير ذلك على الجنين الذى تحمله الأم من حيث قدراته وأوجه قصوره ، ونموه بصفة عامة،عند الحديث عن مؤثرات البيئة قبل الولادة .

٤ ــ الكفاءة بين الزوجين :.

يراد بالكفاءة النضج النفسى والعقلى والمستوى الخلقى والدينى ، وذلك ما يعبر عنه فى الاسلام تارة بالتقوى والخلق ، وطورا بالدين والأمانة ، كما يراد بها الطاقة على تحمل أعباء الأسرة وتسيير دفتها ، والتعاون مع الطرف الآخر على سراء الحياة ولأوائها (٤٢) .

ولقد درج الناس على اعتبار المال وحده دون سواه أساس اعتبار الكفاءة وصلاحية المرء للزواج ، وهذا تنكب عن الجادة فى وضع المعايير ، ولقد نعى الاسلام على الناس هذا التقويم ، وصحح لهم هذا الخطأ ، وأبان ما ينبغى أن يصار اليه فى تقويم المؤمن واعتبار الكفاءة . فقال عليه السلام (كرم المؤمن دينه ، ومروءته عقله ، وحسبه خلقه) (٤٣)،كما قال عليه السلام :

ــ « اذا أتاكم من ترضون دينه وخلقه فانكحوه ، الا تفعلوا تكن فتنة فى الأرض وفساد كبير » (٤٤) .

ولقد قيل لأعرابى : « فلان يخطب فلانة ، قال : أموسر من عقل ودين ، قالوا : نعم ، قال : فزوجوه » (٤٥) .

ولقد ذهب الاسلام الى أن الدين والعقل والخلق ، هى ما ينبغى أن يصار اليه فى تقويم الرجل والمرأة ، ولهذا قال النبى صلى الله عليه وسلم :

— « يا بنى بياضة انكحوا أبا هند ، وأنكحوا اليه » (٤٦) .

وكان ابو هند هذا حجاما ، وقال صلى الله عليه وسلم :

— « انما زوجت مولاى زيد بن حارثة زينب بنت جحش ، وزوجت المقداد ضباعة بنت الزبير ، لتعلموا أن أكرمكم عند الله أحسنكم اسلاما » (٤٧) .

والمقداد هو المقداد بن الأسود ، وكان متبنى للأسود بن عبد يغـوث وكان ينسب اليه ، ولو كانت الكفـــاءة فى النسب وحده لما تزوج زيد بن حارثة زينب بنت جحش الهاشمية ، ولما تزوج المقداد بن الأسود ضباعة بنت الزبير بن عبد المطلب الهاشمية . ويذكر ابن قتيبة أن عليا بن الحسين تزوج أم ولد لبعض الأنصار ، فلامه عبد الملك فى ذلك ، فكتب اليه : « ان الله قد رفع بالاسلام الخسيسة ، وأتم النقيصة ، وأكرم به من اللؤم ، فلا عار على مسلم ، هذا رسول الله صلى الله عليه وسلم قد تزوج أمته ، وامرأة عبده ، فقال عبد الملك : ان على بن الحسن يتشرف من حيث يتضع الناس » (٤٨) .

٥ — تفضيل الزواج من الأباعد :

تنبه تعاليم الاسلام ونصوصه الى تفضيل الزواج من الأباعد ، وذلك بتحـــريم الزواج من القرابة اللصيقة ، ولقد أثبت علم الوراثة أن زواج الأقارب يؤدى الى ضعف النسل ، لانتقال الصفات الوراثية السيئة التى تختص بها أسرة الوالدين الى الأبناء (٤٩)، والأرحام اذا التقت اضوت ، أى ضعفت ، وفى ضوء ذلك يمكن أن نفهم مغزى ما رواه ابن أبى مليكة من « أن عمر بن الخطاب قال : يا بنى السائب انكم قد أضويتم (٥٠) ، فانكحوا فى النزائع (٥١) » (٥٢) ، كما ندرك معنى ما رواه الأصمعى : « الغرائبُ أنجب ، وما ضرب رءوس الأبطال كابن أعجمية » (٥٣) .

ولقد جاءت أبحاث علم الوراثة لتخبرنا أن كل انسان يحمل من اربعة الى ثمانية جينات شريرة ، أو مشوهة ، الا انها لا تشكل أى خطر آنى على صحتنا ، لأنها توجـــد متنحية ، ولقد قدر أن كل واحد من ثلاثة أشخاص طبيعيين يحمل جينا مختبئا يؤدى فى حالة وجوده بشكل زوجى الى قصور عقلى خطير ، وعند زواج شخص بآخـــر من نفس

العشيرة فان الاحتمال كبير أن يكون الزوج حاملا لنفس الجين الشرير ، ويرتفــع ذلك الاحتمال عند الزواج من نفس العائلة ، مما يؤدى الى زيادة مضطردة فى احتمــال ولادة أطفال مصابين بأحد الأمراض الوراثية . ويساوى احتمال ولادة طفل مصــاب بمرض وراثى لأولاد العم او الخال ٦ ــ ٨٪ ، فى مقابل احتمال ٣ ــ ٤٪ لظهور مثل ذلك المرض فى المجتمع ككل ، لذلك لا ينصح بزواج أبناء العمومة،خصوصا عند وجود أمراض وراثية فى العــــائلة (٥٤) .

تلك كانت بعض الصفات والخصائص التى حرص الاسلام على توفيرها فيمن يختار للزواج والانجاب ، تحقيقا لأهداف الحياة الزوجية النبيلة ، وغاياتها السامية .

التربية الاسلامية وتقدير عامل الوراثة :

الأسرة هى الوسيلة التى من خلالها تنتقل الخصائص الوراثية من جيل الى جيل ، وميراث كل طفل وخصائصه الجسمية يسهم فيها كل من الأب والأم بصورة فعالة . ومن هنا كانت الدعوة الى حسن اختيار الزوج ــ على نحــو ما ذكرنا فى الصفحات الماضية ، ليتمتع الأطفال بمزايا النوع الوراثية ، وفى هذا الصدد يطالعنا قول النبى صلى الله عليه وســــــلم :

ــ « تخيروا لنطفكم ، وأنكحوا الأكفاء وأنكحوا اليهم » (٥٥) .

أى اطلبوا لنطفكم أطيب المناكح وأحسنها،ولقد عقد الامام البخارى بابا فى صحيحه تحت عنوان : « الى من ينكح ، وأى النساء خير ، وما يستحب أن يتخير لنطفه » (٥٦) .

ولقد أشار القرآن الكريم الى حقيقة انتقال الصفات الوراثية المنتقاة من جيــــل الآباء الى جيل الأبناء فى قوله تعــالى :

ــ « ان الله اصطفى آدم ونوحا وآل ابراهيم وآل عمران على العالمين . ذرية بعضها من بعض » (٥٧) .

ولقد ادرك العرب قديما أن صفات عديدة للوالدين تنتقل للطفل عن طريق الوراثة، فقال أبو عمرو بن العلاء : « لا أتزوج امرأة حتى أنظر الى ولدى منها ، قيــــل له كيف ذلك ؟! ، فقال : انظر الى أبيها وأمها فانها تجر بأحدهما »،(٥٨) .

وقال بعض شعراء بنى أسد :

وأول خبث المـــاء خبث ترابـــه وأول خبث القوم خبث المناكح [٥٩]

كما أدرك العرب أن الصفات الموروثة للفرد تؤثر تأثيرا كبيرا فى حيـاته وسلوكياته بصفة عامة ، وان التربية أو التأديب لا يغيران كثيرا من الطباع التى ورثها الانسان عن ذويه ، والأمثلة فى ذلك كثيرة ، وكان عندهم الطبع يغلب التطبع ، والتربية بكل أدواتها ووسائلها لا تخرج الانسان عن طبعه الذى جبل عليه ، ويروى ابن قتيبة الدينورى عن بعضهم قوله :

اذا كان الطبـاع طباع ســـوء فليس بنـــــافع أدب الأديب

ويوضح ذلك بمثال يذكره تحت عنوان « رجوع المتخلق الى طبعه » فيقــــول : « بلغنى أن أعرابيا ربى جرو ذئب ، حتى شب وظن أنه يكون اغنى عنه من الكلب،وأقوى على الذب عن الماشية ، فلما قوى وثب على شاة فقتلها وأكل منها ، فقال الأعرابى :

أكلت شويهتى وربيت فينــــا فمـــا أدراك أن أباك ذيب [٦٠]

ان ميراث الانسان البيولوجى هو الذى يعين الفرد على اكتساب الآداب والقيـــم والمعايير والضوابط ، وطبيعة الفرد تعطيه القابلية للتعلم ، كما تمنحه المرونة الكافيـــة لتحقيق ذلك التعلم ، غير أن المربين المسلمين يؤكدون أن الطبيعة نفسها لها حـــدود ، فالذئب الذى رباه صاحبه معه ، لم تخرجه التربية أو التأديب عن طبعـــه ، فلم يترك الافتراس حين كبر،وتلك حقيقة،فان طبيعة الانسان البيولوجية رغم أنها « تعطيه قدرة ومرونة كبيرة فى التعلم فى شتى مظاهره ، فان هذه الطبيعة البيولوجية نفسها لها حدود ، فأى تدريب لا يمكن أن يكسب الانسان خواص غير انسانية ، كان يكسبه درجة أكبر من العقلية ، ولا خواص تفوق أو تتعارض مع امكانياته الفطرية » [٦١] .

ولعل ادراك العرب قديما لهذه الحقيقة هو ما دفعهم الى البحث عن أطيب المناكح لتثمر أطيب الطباع وأحسن الصفات فى الأبناء ، ومن ثم تصبح التربية فعالة ، كما يصبح التأديب نافعا ، وتكون النتيجة دائما محمودة،قال عروة بن الزبير : « ما رفع أحد نفسه بعد الايمان بالله بمثل منكح صدق،ولا وضع نفسه بعد الكفر بالله بمثل منكح سوء»[٦٢] .

وإذا كانت بعض صفات الفرد الجسمية تتوقف الى حد كبير على نواحيه الوراثية ، مثل « لون العينين (بنى أو ازرق) ، ولون الشعر (اسود أو اشقر) ، ونوع الشعر (ناعم أو مجعد) ، ومظهر الوجه (شكل وحجم الأنف والشفتين) وغير ذلك » (٦٣) من خصائص للجسم كالطول والسمنة والقصر والنحافة والقابلية للاصابة ببعض الأمراض (٦٤)، فان علماء الوراثة الآن اخذوا يزحفون الى جميع المجالات النفسية والعقلية التى تتبدى خلال حياة المرء ، فما يحظى به أحد الناس من ذكاء خارق ، أو تدهور فى الذكاء ، أو ما يحظى به من قدرات خاصة ، كالقدرة الموسيقية أو القدرة الحسابية،وغير ذلك من صفات ترجع الى تلك الارثات التى ورثها الفرد من أبويه واجداده من الطرفين (الأب والأم) (٦٥) ، فاننا فى ضوء ذلك نستطيع فهم المقصود من الحديث الشريف :

— « اذا اتاكم من ترضون دينه وخلقه فانكحوه » (٦٦) ، كما نستطيع فهم الشائع عند العرب من أمثلة وأشعار :

« اذا كنت تبغى أيما بجهالة ... من الناس فانظر من أبوها وخالها
فانهما منها ، كما هى منهما ... كقدك فعلا أن أريد مثالها » (٦٧)

ولقد قال ابن الأعرابى — فيما يذكره ابن قتيبة — : « طلق زياد امرأته حين وجدها لثغاء ، وقال : أخاف أن يجىء ولدى ألثغ » (٦٨)

والناظر فى نصوص الاسلام العديدة يستطيع أن يجد اجابة السؤال الذى شغل أذهان الناس أمدا بعيدا ، وهو : لماذا يختلف طفلان لنفس الأبوين فى الجسم ، طالما أن الجينات تنتقل من الأبوين الى الأبناء بصفات وراثية يحملها الأبوان ، وطالما أن كل طفل يرث نصف جينات كل من الأبوين والنصف الآخر من سلالتيهما ؟ ، وربما حمل الحديث الشريف الذى رواه الامام أحمد فى مسنده ، اجابة لمثل هذا السؤال ، فقد جاء رجل الى النبى صلى الله عليه وسلم فقال : « ولدت امرأتى غلاما أسود ، — وهو حينئذ يعرض بأن ينفيه — ، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : ألك ابل ؟ قال : نعم ، قال : ما ألوانها ؟ قال حمر ، قال أفيها من أورق ؟ قال : نعم فيها ذود ورق ، قال مم ذاك ترى ؟ قال : ما ادرى لعله أن يكون نزعها عرق ، قال : وهذا لعله أن يكون نزعه عرق ، ولم يرخص له فى الانتفاء منه » (٦٩) .

فالرسول فى هذا الحديث يوضح أن الوراثة لا تعنى مجرد تشابه الطفل مع والديه

فى كل صفاتهما ، فقد يأتى الطفل بصفات أو خصائص جسمية لا توجد عند الوالدين (فالغلام فى الحديث أسود على غير لون بشرة أبويه ، ولهذا عرض أبوه بنفيه) ، ومع ذلك لم يصرح له الرسول صلى الله عليه وسلم بنفى نسبه اليه ، ذلك أنه قد يحمل الوالدان أو أحدهما المورث الذى يحمل هذه الصفة (سواد البشرة)،غير أن المورث يكون عندهما أو عند أحدهما فى حالة كمون ، ثم ظهر فى هذا الوليد ، ولقد ثبت لنا الآن « أن كل طفل انما يرث تصف ما لأبويه فقط من جينات ، أضف الى ذلك أن أطفال الأسرة الواحدة يتفاوتون فيما بينهم من حيث الاتحادات المختلفة بين الجينات التى يتوارثونها عند الأب والأم ، بحيث يمكن فى النهاية أن تقوم بين الاخوة هذه الفروق الفردية » (٧٠) .

ولعل قول الأصمعى فيما يرويه عن ابن الزبير ما يوضح ذلك ، فقد قال : « لا يمنعكم من تزوج امرأة قصيرة قصرها ، فان الطويلة تلد القصير ، والقصيرة تلد الطويل » (٧١) .

ولقد شاع عند العرب أمثلة عديدة تؤكد تقديرهم لعامل الوراثة وأثره فى حياة الفرد ، من ذلك قولهم « من أشبه فما ظلم » (٧٢) ، و « الولد سر أبيه » ، و « هذا الشبل من ذاك الأسد » ، و « الكلب يلد كلبا » ، و « الحية لا تلد الا حية » .

كما عرف العرب قديما أن الصفات الموروثة تقاوم تأثير البيئة الى حد كبير ، فيذكر شهاب الدين الابشيهى أنه « كان لرسول الله صلى الله عليه وسلم جد من قبل أمه يدعى « أبو كبشه » ، فلما خالف رسول الله صلى الله عليه وسلم دين قومه ، قالوا نزعه عرق ابى كبشه ، حيث خالفهم فى عبادة الشعرى » (٧٣) ، كما يروى الابشيهى أن جعفر ابن سليمان بن على « عاب على أولاده يوما أنهم ليسوا كما يحب ، فقال ولده أحمد ابن جعفر : انك عمدت الى فاسقات مكة والمدينة واماء الحجاز فأوعيت فيهن نطفك ، ثم تريد أن ينجبن » (٧٤) ، وكم حذر العرب من تزوج المرأة التى تعانى من عجز أو سقم أو قصور ، حتى لا تنتقل صفاتها الى وليدها بالوراثة ، وقد قال يزيد بن هبيرة : « لا تنكحن برشاء (ما كان على جلدها نقط أبيض أو يخالف لونها لون الجلد)،ولا عمشاء، ولا وقصاء (قصيرة العنق) ، ولا لثغاء ، فيجيئك ولد الثغ » (٧٥) .

وعلى الرغم من اهمية عامل الوراثة فان هناك جدلا قائما بين العلماء اليوم فى أهمية كل من الوراثة والبيئة فى تكوين شخصية الفرد وسلوكه وتحديد امكاناته ، فعلى حين

يرى فريق من العلماء ان الصفات الوراثية هي التي تقرر مصير الفرد ، وأن التربيـــــة لا تستطيع نقص ما حكمت به الوراثة ، فان هناك فريقا آخر من العلماء يرى ما يخالف هذا الرأى ، ويذهب الى أن صفات الفرد انما تحددها التربية المكتســـبة ، حتى قال واطسن : « أعطونى مجموعة من الأولاد فى صحة جيدة ، وأعدكم بأن آخذ واحـــدا منهم بلا تبصر،فأروضه كى يصبح أى نوع من الاختصاصيين الذى نريد ، أعنى طبيبا،أو رجل قانون ، أو بائعا ، أو حتى متسولا أو ســـارقا ، وذلك أيا كانت مواهب أجـــداده أو استعداداتهم » (٧٦) .

ولعل ذلك يدفعنا الى التعرض لرأى التربية الاسلامية فى تأثير البيئة ، بعد عرضنا لرأيها فى تأثير عامل الوراثة ، وتقديرها لأهميته · ونبـــدأ بالمؤثرات البيئية فى الجنين قبـــــــــل ولادتـــــــه ·

التربية الاسلامية ومؤثرات البيئة قبل الولادة :

يعيش الطفل فى رحم أمه تسعة أشهر ، وهى الفترة التى تتفتح فيهـــــا امكاناته الوراثية ، وتظهر فيها خصائصه البشرية ، وفى هذه الأثناء « يحوطه سائل رحمى داخل غشاء الرحم ، يجعل الحرارة مناسبة ومنتظمة حوله ، كما يعزله عن الضوء والصوت ، ويحجبه عن الارتجاج والصدمات ، ومن خلال الحبل السرى يصل اليه الغـــذاء » (٧٧)، « وترجع الدراسات الحديثة أن حالة الأم البدنية والانفعالية (وبالتالى البيئة التى تقدمها للجنين) قد تحدث تأثيرات هامة فى مجرى نمو الجنين ، وبالتالى فى صحة الطفل فيما بعــــــد » (٧٨) ·

وتقدر التربية الاسلامية العوامل البيئية التى تقدمها الأم للجنين ، والتى تتصل بمرحلة ما قبل الولادة أبلغ تقدير ، وتهتم بها غاية الاهتمام،وسوف نناقش دور التربية الاسلامية فى ذلك على النحو التالى :

١ ـ غـــذاء الأم :

اذا كان غذاء الجنين النامى يأتى من مجرى الدم عند الأم ، ومن خلال الأغشية نصف النفاذة فى المشيمة والحبل السرى ، فلا بد أن تحصل الأم الحامل على غذاء مناسب ان أريد لها ان تحتفظ بحالتها الصحية الطيبة خلال فترة الحمل وأن تلد طفلا صحيحا ، ولقد أجرى بحث لدراسة النتائج التى تترتب على سوء التغذية أثناء الحمل على عدد من

النساء الحوامل بلغ عددهن ٢١٠ ، وقد عشن لمدة أربعة أشهر من الحمل على تغذية غير مناسبة ، ثم زيدت التغذية لتسعين منهن على حين أن الباقيات وعددهن ١٢٠ بقين على نفس النظام غير المناسب من التغذية ، وقد أوضحت المقارنة بين المجموعتين أن أمهات « التغذية الحسنة » كن فى حالات صحية أحسن خلال فترة الحمـــل ، بينما تعرضت مجموعة أمهات « التغذية السيئة » الى المضاعفات مثل الأنيميا ، وتسمم الدم Toxemia والاجهاض أو التعرض له ، والولادة المبتسرة ، والولادات الميتة .

وبمقارنة المواليد فى المجموعتين وجد أن الأطفال الذين ينتمون الى أمهات مجموعة « التغذية الحسنة » كانت سجلاتهم الصحية أفضل من الآخرين ، كما أن نسبة انتشار الأمراض بينهم خلال الشهور الستة كانت عندهم أقل (٧٩) .

والاسلام يدعو بصفة عامة الى تناول طيب الغذاء ، قال تعالى :

— « يا أيها الناس كلوا مما فى الأرض حلالا طيبا » (٨٠) .

كما يحرم تناول ضار الغذاء ، حيث يصيب الناس بالأضرار ومن بينهم بالطبـــع الحوامل ، حيث يتعدى ضرر الغذاء الى الأجنة فى بطونهن ، قال تعالى :

— « حرمت عليكم الميتة والدم ولحـم الخنزير وما أهل لغــير الله به والمنخنقة والموقوذة والمتردية والنطيحة وما أكل السبع الا ما ذكيتم » (٨١) .

واذا كان « لنوع طعـــام الأم وكميته أثر بالغ فى حيـــاة الجنين ، فأى نقص فى الفيتامينات الضرورية للغذاء الكامل يحدث آثارا مختلفة فى الجنين ، فيصاب بالضعف العقلى ، أو ببعض العيوب البدنية كالكساح والبلاجرا ، أو الهزال » (٨٢) ، فان الاسلام يسقط عن المرأة الحامل الصوم اذا خافت على نفسها أو على الجنين فى بطنهـــا ، لحاجة هذا الجنين الى الغذاء ، فقال النبى صلى الله عليه وسلم :

— « ان الله وضع شطر الصلاة عن المسافر ، وأرخص له فى الافطار ، وأرخص فيه للمرضع والحبلى اذا خافتا على ولديهما » (٨٣) ، فلا يختل بذلك نظام تغذية الأم الحامل نتيجة للصوم الذى ربما لا تحتمل صحتها مشقته ، فتنقص موارد هامة ضرورية لسلامة الجنين ، ويمكن أن ندرك قيمة اسقاط الصوم عن الحامل كما جاء فى الحديث مما أثبتته جميع الدراسات التى تناولت العلاقة بين نقص الغذاء الذى تتنـــاوله الأم الحامل ،

وخاصة البروتين،وبين وزن المولود وحالته عند الولادة،وقد أكدت نتائجها أن نقص غذاء الأم خلال فترة الحمل يؤثر تأثيرا كبيرا على وزن الجنين عند ولادته ، وعلى نموه وتطوره فيما بعـــــد » (٨٤) .

٢ — تناول الأم للخمر والعقاقير والمخدرات :

يدخل فى العوامل التى تحدث التأثير على الجنين فى بيئة الرحم تناول الأم للخمـــر والعقاقير والمخدرات ، فالخمر وان كانت أضراره بالغة فى جوانب متعددة من حيــــاة الانسان ، فان العلم قد أوقفنا على تأثيره الضار على الجنين اذا تناولته الأم الحامل ، حيث تنفذ الخمر من خلال مجرى الدم عند هذه الأم ، وتنتقل الى الجنين ، مؤثرة بذلك فى نموه ، وقد ثبت أن ادمان الخمر « يحدث تغيرا كيميائيا فى الدم ، ويعرض سرعة نمــو الجنين للتأخر ، لتأثيرها فى غذائه وتنفسه ؛ وتدل بعض البحوث على أن ادمان المخدرات وافراط الأم الحامل فى التدخين يكون له أثر سيىء على نمو الجنين » (٨٥) .

وفى ضوء ذلك نستطيع أن نلمح بعض الحكمة فى تحريم الاسلام للخمر ، وما أخذ حكمها من كل مسكر ومخدر ومفتر . قال تعالى :

« انما الخمر والميسر والأنصاب والأزلام رجس من عمل الشيطان؛ فاجتنبوه » (٨٦) .

وروى البغوى فى شرح السنة عن « عبد الله بن عباس : أهدى رجل لرسول الله صلى الله عليه وسلم راوية خمر ، فقال له النبى صلى الله عليه وسلم : أما علمت أن الله حرم شربها ، فسار الرجل انسانا الى جنبه ، فقال له النبى صلى الله عليه وسلم : بم ساررته؟ فقال أمرته أن يبيعها ، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : ان الذى حــــــرم شربها حــــرم بيعهــــــا » (٨٧) .

« وبرجوع البحاثة Bozzolo الى تواريخ ميلاد ثمانمائة من الأطفال الشواذ ، اكتشف أن الحمل بهم يرجع الى أوقات يطغى فيها النبيذ جارفا ، هى أعياد الميلاد،ورأس السنة والكرنفال ، وقد سلم الألمان بالأثر السيىء للخمر على الصحة الجسدية والنفسية للحمل ، حتى شاع عندهم استخدام عبارة (ابن السبت) ، أى من حمل به يوم السبت ، وهو فى ألمانيا ، يوم التغالى فى المتعة » (٨٨) .

ويأخذ حكم الخمر فى الاسلام كل العقاقير المخدرة ، وكل المنبهات والمنشطات المؤثرة

على الجهاز الحيوى للانسان ، كالكوكايين والقات ، وكذلك كل المهبطات،ومنها المهدئات والمنومات،ومنها المسكنات المخدرة ذات التأثير التخديرى القوى،وكذلك المهلوسات وما يؤدى الى خداع الحواس،حيث يحصل للمتعاطى ادراك خاطىء لشىء ما مع عدم وجوده ، أو تشويه لمدرك موجود فعلا (٨٩) .

٣ — مرض الأم أثنـــاء الحمـــل :

يدخل فى العوامل المؤثرة فى بيئة الرحم أو البيئة الحشوية تعرض الأم أثناء الحمل لأمراض يمكن أن تنتقل الى الجنين عن طريق العدوى ، مما يعوق نموه .

والناظر فى نصوص الاسلام وتعاليمه يرى حرص الاسلام على سلامة الزوجين أساسا من كل عجز أو نقص خلقى أو تشويه ، قد ينتقل الى الأبناء بالوراثة ، ومن هنا أباحت الشريعة الاسلامية للخاطب أن ينظر الى من يريد خطبتها ، وقد « خطب المغيرة بن شعبة امرأة ، فقال له النبى صلى الله عليه وسلم : انظر اليها فانه أحرى أن يؤدم بينكما (أى تدوم صحبتكما) » (٩٠) . ولم تقصر الشريعة هذا الحق على الرجل وحده،وانما أعطت هذا الحق للمرأة أيضا ، فأباحت لها رؤية من يريد خطبتها (٩١) ، ولعل فى اشتراط الجمال كأحد أسباب اختيار الزوجة حائلا دون العيوب البدنية والعجز . قال عليه الصلاة والسلام:

— « تنكح المرأة لأربع : لمالها ولحسبها ولجمالها ولدينها ، فاظفـــر بذات الدين تربت يداك » (٩٢) .

وقد أشار المربون المسلمون الى اهمية تمتع المرأة بصحة جيـــدة ، وخلوها من الأمراض التى تؤثر فى الجنين . فقال ابن الجزار القيروانى (من علماء القـــرن الرابع الهجرى) : « ان الذى يحتاج اليه من المرأة عند طلب الولد منها ، أمران : أحدهمـــا من البدن والآخر من النفس ، وذلك أول صلاح للولد ، والأساس الذى يبنى عليه تأديبه ، فالذى من البدن اعتدال مزاج الطفل وميسته ، وأن تكون المرأة خيرة صحيحة البدن ، وأما الذى من النفس فصلحة القريحة وقوة الذهن وتهذيب الخاطر » (٩٣) .

وعلى الرغم من أن هناك حاجزا فعالا يحول بين الجنين ومعظم الفيروس والجراثيم عند الأم،الا أن هناك حالات ولد فيها أطفال وهم يشكون أمراضا انتقلت اليهم عدواها من الأم « حيث أن الحاجز بين الجنين والفيروسات او الجراثيم التى فى أمه حاجز ذو كفاءة

جزئية فقط ، لذا فان عدوى الجنين من أمراض الأم سهل الحدوث ، وقد يولد الطفل فى بعض الأحيان مصابا بالجدرى أو الحصبة ، أو الغدة النكفية منقولة اليه من الأم » (٩٤)٠

ولعل ابن الجزار القيروانى قد فطن الى امكانية انتقال العـــدوى من الأم الى الجنين ، فدعا الى ضرورة أن تكون الأم الحامل « سليمة غير سقيمة ، فانها ان كانت سقيمة انتقل سقمها الى الصبى » (٩٥) .

٤ ـ عمـــر الوالدين :

يمثل عمر الوالدين (الأب والأم) عاملا هاما فى التأثير على الجنين من حيث نموه بعامة ، وتحديد قدراته وأوجه قصوره على وجه الخصوص ٠

وقد تنبه الى ذلك منذ قرون بعيدة العالم المسلم أبو الحسن البصرى الماوردى ، فقال فى كتابه (أدب الدنيا والدين) : « ان أنجب الأولاد خلقا وخلقا من كان من أمه بين العشرين والثلاثين،ومن أبيه بين الثلاثين والخمسين » (٩٦)،وربما اتفق ذلك تماما مع ما توصلت اليه الدراسات الحديثة من أن « الأمهات من دون العشرين ومن فوق الخامسة والثلاثين يزيد احتمال انجابهن للأطفال المتأخرين ، من الأمهات اللاتى تقع أعمارهن فيما بين العشرين والخامسة والثلاثين ، ولعل هذا يرجع الى قلة نضج الجهاز التناسلى عند بعض النسوة صغار السن،أو الى تدهور وظيفة التناسل عند بعض النسوة الكبار »(٩٧)، كما اتفق ذلك مع دراسات حديثة أثبتت « أن نسبة الأطفال المشوهين والمعتوهين تزداد تبعا لزيادة عمر الأب وخاصة بعد سن الخامسة والأربعين » (٩٨) .

كذلك تنبه الى أثر عامل السن لدى الوالدين فى تحديد قدرات الطفل،الفقيه المحدث أبو الفرج بن الجوزى ، فقال : « ويؤثر هذا (أى عمر الوالدين) فى الولد أيضا ، فانهما اذا كانا شابين قد حبسا أنفسـهما عن النـكاح مدة ، كان الولد أقـوى منـه من غيرهما » (٩٩) .

ويستطيع الانسان أن يدرك تقدير الاسلام لعامل سن الوالدين ، وأثره فى انجاب أطفال أصحاء ، من دعوة النبى صلى الله عليه وسلم للشباب الى تزوج الأبـكار ، وذلك لأنهن أكثر استعدادا للحمل ، وأكثر قدرة على الاخصاب ، فقال صلى الله عليه وسلم :

ـ « عليكم بالأبكار فانهن أعذب أفواها ، وأنتق أرحاما » (١٠٠) ٠

والبكر عادة أصغر سنا من الثيب ، وسبق أن نوهنا الى حديث جابر بن عبد الله رضى الله عنه اذ قال : « تزوجت ، فقال لىُ رسول الله صلى الله عليه وسلم . ما تزوجت ؟ فقلت : تزوجت ثيبا .. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : هلا جارية » (١٠١) ، وفى رواية مسلم : « فهلا بكرا » ، ويعلق الامام النووى على الحديث بقوله : « فيه فضيلة تزوج الأبكـــار » (١٠٢) .

٥ ــ الحالة الانفعــالية للأم :

من العوامل ذات التأثير القوى على الجنين من حيث استجاباته وتطوره حالة الأم الانفعالية ، وعلى الرغم من أنه لا يوجد اتصال مباشر بين الجهاز العصبى للأم ، والجهاز العصبى للجنين فى بطنها، فان « لحالة الأم الانفعالية أثرها فى سريان الهرمونات المختلفة فى الدم بنسب مختلفة عن نســبتها الطبيعية ، واستمرار هذا الأمر يؤدى الى تأثر الجنين بتلك الهرمونات ، والاضطراب غدد الأم أثر فى نقص أو زيادة افراز الهرمونات، وقد يؤدى هذا الى نقص نمو العظام ، أو الضعف العقلى (١٠٣) ، وقد ثبت أن « الخوف والغضب والتوتر والقلق عند الأم يستثير الجهاز العصبى الذاتى ، وينعكس أثر ذلك فى النواحى الفسيولوجية، مما يؤدى الى اضطراب افراز الغدد ، وتغير التركيب الكيميائى للدم، مما يؤثر بدوره على نمو الجنين » (١٠٤) .

وفى حرص الاسلام على استقرار الأسرة المسلمة وسعادتها، وحسن معاشرة الزوجة، ومعاملتها بالمعروف ، والوصاية بها خيرا ، واقامة الحياة الأسرية كلها على السكن والمودة والرحمة ، فى ذلك أبلغ مراعاة لحالة الأم الانفعالية ، وقد وردت نصوص كثيرة تشير الى ضرورة حسن معاشرة الزوجة ، وتوفير جو مفعم بالرحمة والمودة بين الزوجين ، بحيث تبتعد الأم الحامل عن كل احساس بالخوف أو القلق أو الغضب أو الاضطراب ، وبذلك تصل الى الجنين عن طريق أمه الهادئة انفعاليا ، المطمئنة نفســـيا ، مؤثرات صحية وجسمية وانفعالية سارة ، هو فى حاجة اليها ، وفى ذلك يطالعنا قول الله تعالى :

ــ « ولهن مثل الذى عليهن بالمعروف » (١٠٥) .

وقـــوله تعـــالى :

ــ « وعاشروهن بالمعروف ، فان كرهتموهن فعسى أن تكرهوا شيئا ويجعل الله فيه خـــيرا كثيرا » (١٠٦) .

وقول النبى صلى الله عليه وسلم :

— « استوصوا بالنساء خـــيرا » (١٠٧) .

وقوله صلى الله عليه وسلم :

— « أكمل المؤمنين ايمانا أحسنهم خلقا ، وخياركم خياركم لنسائهم » (١٠٨) .

ولقد كان سلوك النبى صلى الله عليه وسلم مع زوجاته خير مثل على مراعاة أحوالهن الانفعالية ، وتوفير هذا الجو الملىء بكل دواعى المحبة والألفة والمرح والبهجة ، لقد كان صلى الله عليه وسلم ينزل الى درجات عقولهن فى الأعمال والأخلاق، فروى أنه عليه السلام كان يسابق زوجته عائشة ، فسبقته يوما ، وسبقها فى بعض الأيام ، وقال لها هـــذه بتلك (١٠٩) .

ويدخل فى مراعاة الحالة الانفعالية تجنب دواعى الشـــقاق بين الزوجين ، قالت عائشة رضى الله عنها: « ما خير رسول الله صلى الله عليه وسلم بين أمرين الا أخذ أيسرهما ما لم يكن اثما » (١١٠) ، وقالت : « ما ضرب رسول الله صلى الله عليه وسلم شيئا بيده ، ولا امرأة ولا خادما الا أن يجاهد فى سبيل الله ، وما نيل منه شىء قط فينتقم من صاحبه الا أن ينتهك شىء من محارم الله ، فينتقم لله عز وجل » (١١١) ، وكان الصحابى الجليل أبو الدرداء يقول لامرأته « اذا رايتنى غضبت فرضنى ، واذا رأيتك غضبت رضيتك ، والا لم نصطحب » (١١٢) ، والنصوص الواردة فى مراعاة الحالة الانفعـــالية اكثر من أن تحصى .

والأم الحامل التى تعامل مثل هذه المعاملة الطيبة الودودة الرحيمة ، تعيش حالة من الهدوء والرضى ، فلا تتغير مكونات دمها ، ومن ثم لا تنتقل الى جنينها ان كانت حاملا مواد كيماوية ضارة ، تغير دمه وتؤثر فى نموه ، كما تامن التقلب الانفعالى والاضطراب والتفاعلات النفسية ذات التأثير السيىء على الجنين ، وقد أشارت بعض الدراسات الى أن « الأولاد الذين عوملت أمهاتهم أثناء الحمل بعناية ، ولم تتعرض لأية خبرات مخيفة ، كانوا أقل تأثرا بالخوف ، وأكثر حيوية ، كما أشارت هذه الدراسات الى أن الحركات البدنية عند الجنين تزداد وتتضاعف عدة مرات حين تكون الأمهـــات فى ازمـــات انفعـــالية » (١١٣) .

والاسلام — كما رأينا — يجنب الأم كل أسباب التعاسة والاضطراب وكل دواعى الخوف والقلق بمعاشرتها بالمعروف ، وتأكيد أسباب المودة والرحمة فى معاملتها ، وهو بذلك يبعد عن الجنين كل تأثير سيىء ، ذلك لأن العنـــاية بالأم عنـــاية بالجنين فى الوقت ذاته .

٦ — اتجاهات الأم نحـــو الحمـــل :

يرتبط بالحالة الانفعالية للأم الحامل اتجاه الأم نحو حملها ، حيث يؤثر ذلك على حالتها الانفعالية خلال فترة الحمل ، فالمرأة التى يسوؤها الحمل تكون أكثر ميـــلا الى الاضطراب الانفعالى ، وهذا بخلاف المرأة التى يسعدها أن توهب طفلا ٠

ويحرص الاسلام على ان يكون اتجاه الأم نحو الحمل اتجاها ايجابيا ، ومن هنـــا كان تحريمه للحمل غير الشرعى ، حتى لا تضيق الأم بحملها ، وتسعى الى الخلاص منه بشتى الوسائل ، فحرم الزنا والسفاح والبغاء ، قال تعالى :

— « ولا تقربوا الزنا انه كان فاحشة وساء سبيلا » (١١٤) ٠

ومن جهة أخرى رغب الاسلام فى طلب الولد بالطريق الشرعى وهو الزواج ، فالطفل فى الاسلام مرغوب فيه ، وهو هبة يهبها الله لعباده ، وقدومه أمر يستحق البشارة ، ومن ثم يكون اتجاه الأم نحو ما تحمله فى بطنها اتجاها ايجابيا طيبا ، اذ تستشعر الأم مع الحمل السعادة والرضى ، قال تعالى :

— « رب هب لى من لدنك ذرية طيبة » (١١٥) .

وقال تعـــــالى :

— « فبشرناه بغـــلام حليم » (١١٦) .

ومما يقوى هذا الاتجاه الايجابى نحو الحمل لدى الأم ادراكها أن الطفل فى الاسلام خير للمسلم فى حياته وموته ، فان عاش وحسنت تربيته أدخل أبويه الجنة ، قال عليـــه الصـــلاة والســـلام :

— « ما من مسلم له ابنتان فيحسن اليهما ما صحبتاه الا أدخلتاه الجنة » (١١٧) .

وان مات الطفل كان حصنا لأبويه من النار ، فقد روى أبو هريرة رضى الله عنه عن النبى صلى الله عليه وسلم « صغارهم دعاميص الجنة ، يتلقى أحدهم أباه — او قال

ابويه — فيأخذ ثوبه — أو قال بيده — كما آخذ أنا بصنفة ثوبك هــذا ، فلا يتناهى ، — أو قال فلا ينتهى — حتى يدخله الله وأباه الجنة » (١١٨) ، فالطفل اذن خير للمسلم حيا وميتا ، ولهذا يطلب ويرغب فيه ، ولا يظن أن امرأة ترفض ولدا تحمله فى بطنها اذا كان فى وجوده هذا الخير ، وطبيعى ان رغبة الأم فى الولد ، أو عدم رغبتها فيه ، تنعكس بصورة او بأخرى على أسلوب تربيته ورعايته فيما بعد .

واذا كانت هناك أسباب متعددة تكون مسئولة عن ضيق الأم بحملها ، ورغبتها فى الخلاص منه ، فلعل من أهمها كثرة الشقاق والخلاف بين الزوجين ، مما قد يدفع الأم الى التخلص من جنينها أو الرغبة فى ذلك ، وقد حرص الاسلام على توفير دواعى الأمن والحب والمودة والسكن والرحمة للحياة الأسرية ، ولقد ثبت أن « النســوة اللاتى كن ايجابيات نحو الحمل ، كن متوافقات توافقا حسنا فى زواجهن ، وكن يشعرن بطمأنينة ، كما كن على تلاؤم وتكافؤ مقبول مع أزواجهن » (١١٩) .

هوامش الفصل السابع

(١) فوزية دياب : نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — ١٩٧٨ م ، ص ١ .

(٢) محمد عماد الدين اسماعيل : الأطفال مرآة المجتمع (النمو النفسى الاجتماعى للطفل فى سنواته التكوينية) — عالم المعرفة — (سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس القومى للفنون والآداب) — الكويت — جمادى الآخرة ١٤٠٦ هـ — مارس (آذار) ١٩٨٦ م ، ص ٥ .

(٣) فتحية حسن سليمان : تربية الطفل بين الماضى والحاضر — دار الشروق — القاهرة — ١٩٧٩ م ، ص ١١ وما بعدها .

(٤) سورة الأنعام : الآية ١٥١ .

(٥) سورة الأنعام : الآية ١٤٠ .

(٦) ابن الأثير (أبو الحسن أحمد بن أبى الكرم) : جامع الأصول فى أحاديث الرسول — تحقيق عبد القادر الأرناؤط — مكتبة البيان — القاهرة — ١٣٦٩ هـ ، جـ ١ ، ص ٣٥٧ .

(٧) أحمد بن أبى جمعة المغراوى : جامع جوامع الاختصار والتبيان ، فيما يعرض للمعلمين وآباء الصبيان — تحقيق أحمد جلولى ورابح بونار — الشركة الوطنية للنشر والتوزيع — الجزائر (بدون تاريخ) ، ص ٤٥ .

(٨)سيد أحمد عثمان : المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة (دراسة نفسية تربوية) — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٧٩ م ، ص ١٢٩ .

(٩) زكريا احمد البرى : أحكام الأولاد فى الاسلام — الدار القومية للطباعة والنشر — القاهرة — ١٩٦٤ م ، ص ١١ .

(١٠) ابن الديبع الشيبانى (عبد الرحمن بن على) : تيسير الوصول الى جامع الأصول من حديث الرسول — مطبعة مصطفى البابى الحلبى — القاهرة (بدون تاريخ) — جـ ٤ ، ص ٢٢٦ .

(١١) سورة البقرة : الآية ٢٣٣ .

(١٢) محمد رشيد رضا : تفسير المنار ــ الهيئة المصرية العامة للكتاب ــ القاهرة ــ ١٩٧٣ م ــ جـ ٢ ، ص ٣٢٤ ، ٣٢٥ .

(١٣) الامام مسلم (مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيرى النيسابورى) : صحيح مسلم ــ مطبعة عيسى البابى الحلبى ــ القاهرة (بدون تاريخ) ــ جـ ٢ ، ص ٣٢٥ .

(١٤) المصدر السابق ، جـ ٢ ، ص ٣٢٥ .

(١٥) الامام البخارى (محمد بن اسماعيل بن ابراهيم) : الأدب المفرد ــ مكتبة الآداب ومطبعتها بالجماميز ــ القاهرة ــ ١٩٧٩ م ، ص ١١٢ .

(١٦) المصدر السابق ، ص ٣٣ .

(١٧) ابن الديبع الشيبانى (مرجع سابق) ــ جـ ٤ ، ص ١٦٧ .

(١٨) أبو داود (سليمان بن الأشعث السجستانى الأزدى) : سنن أبى داود ــ الطبعة الثانية ــ تحقيق محمد محيى الدين عبد الحميد ــ المكتبة التجارية الكبرى ــ مطبعة السعادة ــ القاهرة ــ ١٣٦٩ هـ ــ ١٩٢٠ م ــ جـ ٢ ، ص ٤٧٦ .

(١٩) سيد أحمد عثمان (مرجع سابق) ، ص ١٣١ .

(٢٠) سورة البقرة : الآية ٢٣٣ .

(٢١) محمد رشيد رضا : تفسير المنار (مرجع سابق) ــ جـ٢ ، ص ٣٢٧، ٣٢٨ .

(٢٢) الامام مسلم : صحيح مسلم (مرجع سابق) ــ جـ ٢ ، ص ٧ .

(٢٣) سورة الاسراء : الآية ٢٤ .

(٢٤) عبد الفتاح جلال : من الأصول التربوية فى الاسلام ــ (المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى) ــ سرس الليان ــ المنوفية ــ جمهورية مصر العربية ــ ١٩٧٧ م ، ص ١٧ .

(٢٥) ابن قيم الجوزية (شمس الدين محمد بن أبى بكر) : تحفة المودود بأحكام المولود ــ المكتبة القيمة ــ القاهرة ــ ١٣٩٧ هـ ، ص ١٨٠ .

(٢٦) المصدر السابق ، ص ١٩٠ .

(٢٧) زيدان عبد الباقى : أسس علم السكان ــ مكتبة النهضة المصرية ــ القاهرة ــ ١٩٧٨ م ٤ ص ٢٩٧ .

(٢٨) انظر فى ذلك : يوسف ميخائيل أسعد : رعاية الطفولة — دار نهضة مصر للطبع والنشر — الفجالة — القاهرة — ١٩٧٩ م ، ص ١٠٣ ، ١٠٤ .

(٢٩) سورة البقرة : الآية ٢٢١ .

(٣٠) محمد الأحمدى أبو النور : منهج السنة فى الزواج — دار التراث العربى للطباعة والنشر — القاهرة — ١٩٧٢ م ، ص ٣٢٩ ، ٣٣٠ .

(٣١) شهاب الدين أحمد الابشيهى : المستطرف من كل فن مستظرف — المطبعة البهية — القاهرة — ١٣٠٠ هـ — جـ ٢ ، ص ٢٧٤ .

(٣٢) محمد الأحمدى أبو النور (مرجع سابق) ، ص ٣٣٠ ، ٣٣١ .

(٣٣) الامام مسلم : صحيح مسلم بشرح الامام النووى — الطبعة الثانية — دار الفكر — بيروت — ١٩٧٢ م — جـ ١ ، ص ٥١ .

(٣٤) نقلا عن : الاسلام والحياة الزوجية — لعيد الشرقاوى — دار الكاتب العربى للطباعة والنشر — القاهرة — ١٩٦٧ م ، ص ٤١ .

(٣٥) محمد الأحمدى أبو النور : منهج السنة فى الزواج (مرجع سابق)،ص ٣٧١ .

(٣٦) الامام مسلم : صحيح مسلم (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ٥٩٥ ، ٥٩٦ .

(٣٧) السيد سابق : فقه السنة — المجلد الثانى (نظام الأسرة — الحدود والجنايات) — مكتبة المسلم — القاهرة — ١٩٧٢ م ، ص ١٩ .

(٣٨) الامام البخارى : صحيح البخارى بحاشية السندى — دار احياء الكتب العربية — القاهرة — ١٣٥٥ هـ — ١٩٣٦ م — جـ ٣ ، ص ١٧١ .

(٣٩) بن ماجة (محمد بن ماجة القزوينى) : سنن ابن ماجة — مطبعة عيسى البابى الحلبى — القاهرة — ١٣١٣ هـ — جـ ١ ، ص ٥٩٨ .

(٤٠) محمد الأحمدى أبو النور (مرجع سابق) ، ص ٣٧٥ .

(٤١) السيد سابق : فقه السنة (مرجع سابق) — المجلد الثانى ، ص ١٩ .

(٤٢) محمد الأحمدى أبو النور (مرجع سابق) ، ص ٣٨٦ .

(٤٣) المصدر السابق ، ص ٣٨٧ .

(٤٤) الشوكانى (محمد بن على بن محمد) : نيل الأوطار ، شرح منتقى الأخبار من

أحاديث سيد الأخيار — مطبعة مصطفى البابى الحلبى — القــاهرة (بدون تاريخ) — جـ ٦ ، ص ١٤٥ .

(٤٥) ابن قتيبة (أبو محمد بن مسلم الدينورى) : عيون الأخبار — الطبعة الأولى — مطبعة دار الكتب المصرية — القاهرة — ١٣٤٨ هـ — ١٩٣٠ م — المجلد الثانى — جـ ١٠ ، ص ١١ .

(٤٦) أبو داود : سنن أبى داود (مرجع سابق) — جـ ٢ ، ص ٣١٤ .

(٤٧) علاء الدين على المتقى بن حسام الدين الهندى : كنز العمال فى سنن الأقوال والأفعال — ضبطه وفسر غريبه الشيخ بكرى حيانى ، وصححه ووضع فهارسه الشيخ صفوت السقا — مؤسسة الرسالة — بيروت — ١٩٧٩ م — جـ ١ ، ص ٧٨ .

(٤٨) ابن قتيبة الدينورى (مرجع سابق) — المجلد الثانى — جـ ١٠ ، ص ٨ .

(٤٩) على عبد الواحد وافى : الأسرة والمجتمع — الطبعة السابعة — دار نهضة مصر للطبع والنشر — القاهرة — ١٩٧٧ م ، ص ٥٢ .

(٥٠) أضوى الرجل أى ولد له ولد ضاو أى ضعيف ، وفى الحــديث (اغتربوا لا تضــووا) .

(٥١) النزائع : جمع نزيعة ، وهى المرأة التى تزوج فى غير عشيرتها .

(٥٢) ابن قتيبة الدينورى (مرجع سابق) — المجلد الثانى — جـ ١٠ ، ص ٣ .

(٥٣) المصدر السابق ، الصفحة نفسها .

(٥٤) محمد الربيعى : الوراثة والانسان (أساسيات الوراثة البشرية والطبية) — عالم المعرفة — الكويت — رجب ١٤٠٦ هـ — ابريل (نيسان) ١٩٨٦ م ، ص ٦٤ ، ٦٥ .

(٥٥) الحاكم أبو عبد الله النيسابورى : المستدرك على الصحيحين — مطبعة دائرة المعارف النظامية — الهند — ١٣٤٣ هـ — جـ ٢ ، ص ١٦٢ .

(٥٦) الامام البخارى : صحيح البخــارى بحاشــية الســندى (مرجــع سابق) — جـ ٣ ، ص ١٧٠ وما بعدها .

(٥٧) سورة آل عمران : الآيتان ٣٤ ، ٣٥ .

(٥٨) ابن قتيبة (مرجع سابق) — المجلد الثانى — الجزء العاشر ، ص ٣ .

(٥٩) المصدر السابق — المجلد الثانى — جـ ١٠ ، ص ٢ .

(٦٠) المصدر السابق ، المجلد الأول ، الجزء الرابع ، ص ٥ .

(٦١) سيد أحمد عثمان : علم النفس الاجتماعى التربوى (الجـــزء الأول — التطبيع الاجتماعى) — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٧٠ م ، ص ٢٣ ، ٢٤ .

(٦٢) ابن قتيبة الدينورى (مرجع سابق) — المجلد الثانى — جـ ١٠ ، ص ٢ .

(٦٣) حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) — الطبعـــة الثانية — عالم الكتب — القاهرة — ١٩٧٣ م ، ص ٨٨ .

(٦٤) محمد الربيعى : الوراثة والانســـان (مرجع ســـابق) — « الأمراض والعاهات الوراثية » ، ص ٧ وما بعدها .

(٦٥) يوسف ميخائيل أسعد : رعاية الطفولة (مرجع سابق) ، ص ٩ .

(٦٦) الشوكانى : نيل الأوطار (مرجع سابق) — جـ ٦ ، ص ١٤٥ .

(٦٧) ابن قتيبة (مرجع سابق) — المجلد الثانى — جـ ١٠ ، ص ٦ .

(٦٨) المصدر السابق — المجلد الثانى — جـ ١٠ ، ص ٧ .

(٦٩) الامام أحمد بن محمد بن حنبل : المسند — شرحه ووضع فهارسه أحمد محمد شاكر — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٣٧٥ هـ — ١٩٥٥ م — جـ ١٤ ، ص ١٧٩ .

(٧٠) جون كونجر وبول موسن وجيروم كيجان : سيكلوجية الطفولة والشخصية — ترجمة الدكتور احمد عبد العزيز سلامة والدكتور جابر عبد الحميد جابر — دار النهضة العربية — القاهرة — ١٩٧٠ م ، ص ٤٨ .

(٧١) ابن قتيبة الدينورى (مرجع سابق) — المجلد الثانى — جـ ١٠ ، ص ٣ .

(٧٢) الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر) : رسالة فى استنجاز الوعـــد — تحقيق الدكتور حاتم الضامن — مجلة المورد — (تصدرها وزارة الثقافة والفنون بالعراق) — دار الجاحظ — المجلد السابع — العدد الرابع — ١٣٩٩ هـ — ١٩٧٨ م ، ص ١٩٥ .

(٧٣) شهاب الدين الابشيهى : المستطرف (مرجع سابق) — جـ ٢ ، ص ١٥ .

(٧٤) المصدر السابق ، الصفحة نفسها .

(٧٥) أحمد بن محمد بن عبد ربه الأندلسى : طبائع النساء وما جاء فيها من عجائب

وغرائب واخبار واسرار — تحقيق وتعليق محمد ابراهيم سليم — مكتبة القـــــرآن — القاهرة — ١٩٨٥ م ، ص ١٦٣ .

(٧٦) أوليفيه ربول : فلسفة التربية — ترجمة الدكتور جهاد نعمان — الطبعة الأولى — منشورات عويدات — بيروت — لبنان — ١٩٧٨ م ، ص ٥٢ .

(٧٧) أحمد فائق ومحمود عبد القادر : مدخل الى علم النفس العام — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة (بدون تاريخ) ، ص ٣٨ .

(٧٨) محمد عبد الظاهر الطيب ورشدى عبده حنين ومحمـود عبد الحليم منسى : مرحلة ما قبل الميلاد — (سلسلة علم النفس المعاصر) — اشراف ومراجعة الدكتور عزيز حنا داود — منشأة المعارف — الاسكندرية — ١٩٨١ م ، ص ٦٥ .

(٧٩) المصدر السابق ، ص ٨٤ .

(٨٠) سورة البقرة : الآية ١٦٨ .

(٨١) سورة المائدة : الآية ٣ .

(٨٢) فؤاد البهى السيد : الأسس النفسية للنمو ، من الطفولة الى الشيخوخة — الطبعة الرابعة — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٧٥ ، ص ٩٧ .

(٨٣) ابن الديبع الشيبانى (مرجع سابق) — جـ ٢ ، ص ٣١٣ .

(٨٤) محمد عبد الظاهر الطيب وآخران : مرحلة ما قبل الميـــــلاد (مرجـــع ســـابق) ، ص ٨٦ .

(٨٥) حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو (مرجع سابق) ، ص ٨٨ .

(٨٦) سورة المائدة : الآية ٩٠ .

(٨٧) الامام البغوى (أبو محمد الحسين بن مسعود الفراء) : شرح السنة — حققه شعيب الأرناؤط — المكتب الاسلامى — بيروت — لبنـــــان — ١٣٩٤ هـ — ١٩٧٤ م — جـ ٨ ، ص ٣١ .

(٨٨) رمسيس بهنام : الاجرام والعقاب (علم الجريمة وعلم الوقاية والتقويم) — منشأة المعارف بالاسكندرية — ١٩٧٨ م ، ص ١١٢ .

(٨٩) عبد الوهاب عبد السـلام طويلة : فقه الأشربة وحدها (أو حـكم الاسـلام فى المسكرات والمخدرات والتدخين وطرق معالجتها) — دار السلام للطبـــاعة والنشر والتوزيع والترجمة — الطبعة الأولى — ١٩٨٦ م ، ص ٣٤٦ .

(٩٠) الشوكانى : نيل الأوطار (مرجع سابق) — جـ ٦ ، ص ١١٤ .

(٩١) أنظر فى ذلك : أبو عبد الله محمـد بن محمـد الطرابلسى المغربى : مواهب الجليل لشرح مختصر خليل — دار الكتاب اللبنـانى — بيروت — ١٣٢٩ هـ — المجـلد الثالث ، ص ٤٠٥ .

(٩٢) بدر الدين محمد بن محمود العينى : عمدة القارى شرح صحيح البخـارى — ادارة المطبعة المنيرية — دار احياء التراث العربى — بيروت (بدون تاريخ) — جـ٢، ص٨٦ .

(٩٣) ابن الجزار القيروانى (أحمد بن ابراهيم بن أبى خالد) : سياسة الصبيان وتدبيرهم — تقديم وتحقيق الدكتور محمد الحبيب الهيلة — الدار التونسـية للنشر — تونس — ١٩٦٨ م ، ورقة ١٢ .

(٩٤) محمد عبد الظاهر الطيب وآخران (مرجع سابق) ، ص ٦٩ .

(٩٥) ابن الجزار القيروانى : سياسة الصبيان وتدبيرهم (مرجـع سـابق) ، ورقـة ١٥ .

(٩٦) أبو الحسن على بن محمد البصرى الماوردى : أدب الدنيا والدين — الطبعـة السابعة عشرة — المطبعة الأميرية — القاهرة — ١٩٢٨ م ، ص ١٣٨ .

(٩٧) جون كونجر وآخرون : سيكلوجية الطفولة (مرجع سابق) ، ص ٩٤ ، ٩٥ .

(٩٨) فؤاد البهى السيد : الأسس النفسية للنمو (مرجع سابق) ، ص ٦٦ .

(٩٩) ابن الجوزى (أبو الفرج عبد الرحمن بن على) : صـيد الخـاطر — عنى بتصحيحه وطبعه عبد السلام خضير — مطبعة خضير — القاهرة (بدون تاريخ) ، ص ٣٢ .

(١٠٠) ابن ماجة : سنن ابن ماجة (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ٥٩٨ .

(١٠١) الامام البخارى : صحيح البخارى بحاشية السندى (مرجع سـابق) — جـ ٣ ، ص ١٧١ .

(١٠٢) الامام مسـلم : صحيح مسلم بشرح النـووى (مرجع سـابق) — جـ ١٠ ، ص ٥٢ .

(١٠٣) فؤاد البهى السيد : الأسس النفسـية للنمو (مرجع سابق) ، ص ٩٧ .

(١٠٤) حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو (مرجع سابق) ، ص ٩١ .

(١٠٥) سورة البقرة : الآية ٢٢٨ .

(١٠٦) سورة النساء : الآية ١٩ .

(١٠٧) الامام مسلم : صحيح مسلم (مرجع سابق) ـ جـ ١ ، ص ٦٢٥ .

(١٠٨) الشوكانى : نيل الأوطار (مرجع سابق) ـ جـ ٦ ، ص ٢٣٢ .

(١٠٩) أبو داود : سنن أبى داود (مرجع سابق) ـ جـ ٣ ، ص ٤١ .

(١١٠) الامام مسلم : صحيح مسلم (مرجع سابق) ـ جـ ٢ ، ص ٣٢٨ .

(١١١) المصدر السابق ، الصفحة نفسها .

(١١٢) السيد سابق : فقه السنة ـ مكتبة المسلم ـ القــــاهرة ـ ١٣٩١ هـ ـ ١٩٧٢ م ـ المجلد الثانى ، ص ١٩٩ .

(١١٣) محمد عبد الظاهر الطيب وآخران (مرجع سابق) ، ص ٩٥ .

(١١٤) سورة الاسراء : الآية ٣٢ .

(١١٥) سورة آل عمران : الآية ٣٨ .

(١١٦) سورة الصافات : الآية ١٠١ .

(١١٧) أبو محمد زكى الدين المنذرى : الترغيب والترهيب من الحديث الشريف ـ تحقيق محمد محيى الدين عبد الحميد ـ الطبعة الأولى ـ المكتبة التجـارية الكبرى ـ مطبعة السعادة ـ القاهرة ـ ١٣٨٠ هـ ـ ١٩٦٠ م ـ جـ ٤ ، ص ١٣٦ .

(١١٩) جون كونجر وآخران : سيكولوجية الطـــفولة والشخصية (مرجـــع ســـابق) ، ص ٩٨ .

الفصل الثامن

الإسلام وتربية الجسد



تقـــــــــــديم :

تعنى التربية الاسلامية تنمية الشخصية الانسانية كلها ، بجميع جوانبها الجسمية والوجدانية والعقلية والخلقية والاجتماعية ، ولم تترك التربية الاسلامية مجـــالا من مجالات الشخصية الانسانية الا واسهمت فى تنميته وتوجيه نموه ، ونعرض فى هذا الفصل للمجال البيولوجى الذى يتصل بجسم الانسان ، الذى حظى باهتمام التربية الاسلامية ، فقد اعتبرت أن جسم الانسان أساس يستند اليه كل شىء فى مجال تربيته ، هـذا الى جانب تأثير الجسم فى الحياة العقلية للفرد ، وتطور نموه النفسى والاجتماعى .

واهتمام التربية الاسلامية بالمجال البيولوجى الذى يتصل بجسم الانسان ، يأتى فى اطار نظرة متكاملة للطبيعة الانسانية ، وعلى العكس من بعض الفلسفات ــ كما وضح فى الاطار النظرى ــ لم تنظر التربية الاسلامية الى الجسم على أنه سبب كل بلايا الانسان وخطاياه بسبب ما ركب فيه من غرائز وشهوات ، بل رأت فيه وعاء الذات الانسانية ، وبقدر صلاح هذا الوعاء تكون سلامة محتوياته ، كما أن صلاح البدن سبب أساسى من أسباب صلاح الدين،ولذا اهتمت التربية الاسلامية اهتماما بالغا باشباع حاجات الجسم، والوفاء بمتطلباته،فى اطار من التوازن والاعتدال،ايمانا منها بأن علاقة الانسان بالحاجات المادية الجسمية علاقة صحيحة ، وحب الانسان لاشباع هذه الحاجات مركوز فى جبلته التى فطره الله عليها .

ولقد اتسعت نظرة التربية الاسلامية للجسم ــ على خلاف غـــيرها من التربيات والفلسفات ــ فلم يكن الجسم عندها مجموعة من العضلات والوشائج والحواس فحسب، بل شمل فيما شمل الطاقة الحيوية التى تتمثل فى مشاعر النفس ، وتعبر عنها الدوافع الفطرية والنزوعات والانفعالات ، أى طاقة الحياة الحسية على أوسع نطـــــاق وعلى أشــــمل صـــــورة .

وتتم عناية التربية الاسلامية بالمجال البيولوجى الذى يتصل بجسم الانسان ، من خلال اشباع مختلف حاجات الجسم ، ومن خلال المحافظة على صحته العامة ، وتبدأ تلك العناية منذ لحظة الاخصاب الأولى ، وقد ذكرنا فى الفصل السابق ، اهتمام التربية الاسلامية بالمؤثرات البيئية قبل الولادة ، وسوف نعرض فى هذا الفصل ، لعناية الاسلام بمطالب الجسم واهتمام التربية الاسلامية باشباعها ، وتلك ميزة لم يشارك الاسلام فيها دين من الأديان المنتشرة بين جماعات البشر اليوم ، فلقد عنيت التربية الاسلامية باتباع دافعى الجوع والعطش ، لأثر ذلك فى نمو الجسم وتزويده بالطاقة التى يحتاجها للقيام بأنشطته المختلفة،واشباع الحاجة الى الراحة والنوم ، وهما لازمان دائما لتجديد الطاقة، وهما من أهم ما يحفظ للانسان حياته،واشباع الحاجة الى تنظيم درجة الحرارة،وارتباط ذلك بحاجة الفرد الى ملبس مناسب للجو الذى يعيش فيه ، واشباع الدافع الجنسى الذى رأت فيه التربية الاسلامية دافعا من أقوى دوافع الانسان،وأشدها تأثيرا فى سلوكه ، وهو ضرورى لاستمرار الحياة الانسانية على الأرض،وكان للتربية الاسلامية أسلوبها المثالى فى التربية الجنسية ، فلقد حرصت التربية الاسلامية على أن تتعامل مع الحياة الجنسية للفرد على أنها ظاهرة أساسية فى حياته لا ينبغى الاحجام عن مواجهتها بالطرق التربوية الصحيحة ، ولقد رأت التربية الاسلامية أن الذين وقفوا ضد الاشباع المشروع لهذا الدافع ، خاطروا بأبدانهم وأديانهم ، وأضروا بالدين والدنيا معا .

كما سيعرض الفصل لأثر كل من اللعب والتربية الرياضية فى التربية الجسمية ، بل فى بناء الشخصية بصفة عامة ، حيث أدركت التربية الاسلامية أن اللعب أحد المقومات التربوية فى سنوات الطفولة ، وانه وسيط تربوى فعال لبناء الشخصية الانسانية وتشكيلها فى سنوات الحياة الأولى ، وأن اللعب ليس — كما هو شائع — مضيعة للوقت ، بل هو تعبير عن ذات الطفل وانجاب لعالمه .

ولقد أدرك المربون المسلمون أن لعب الطفل يسهم بصورة مباشرة فى بنائه اجتماعيا، وتحقق اتزانه الانفعالى ، وأن لعب الطفل سبيل تخففه من مؤثراته ومخاوفه ، وأن هناك علاقة ايجابية بين اللعب والقدرة على التحصيل المدرسى . وسيعرض الفصل فى هذا الاطار لأنواع اللعب التى أكدتها التربية الاسلامية ، كاللعب التمثيلى او اللعب بالدور ، واللعب التركيبى البنائى ، واللعب الفنى الجمالى ، واللعب الترويحى الرياضى .

كذلك سيعرض الفصل للأثر التربوى للتربية الرياضية المنظمة ؛ ولقــد أكدت التربية الاسلامية — فى هذا الصدد — أن التربية الرياضية أو الرياضة فى الاسلام مربية فى جوهرها — أى تحمل فى ذاتها قيمتها التربوية ، ولها من تعاليم الاسلام ما يحول بينها وبين أن تنقلب الى هوى أو صنعة متكلفة .

وقبل أن نعرض لتلك التفاصيل ، يجدر بنا أن نطل اطلالة سريعة على التصــور الذى يطرحه الاســـلام للطبيعة الانسانية ، قبل أن ينفرد كل مجـــال من مجـــالات التربية بالحديث ، حيث رأت التربية الاسلامية فى الطبيعة الانســانية كلا متكاملا ، أو وحدة متفاعلة العناصر ، لا انفصال فيها بين ما هو جســـمى أو عقلى أو نفسى ، فهى أشبه بنسيج محبوك ، لا نرى لحمته من سداه .

التربية الاسلامية وتكامل الطبيعة الانسانية :

لم يذهب الاسلام فى نظرته الى الانسان مذهب الفلاســفة والمفكرين الذين نظروا الى الطبيعة الانسانية على أنها مركبة من عنصرين مختلفين متقابلين هما الروح والمادة ، أو هما العقل والجسم ، ولم يضع الاسلام تلك الحواجز المزيفة بين عوالم الروح والمادة ، فليس ذلك من طبيعة الانسان الأصلية ، وتكوينه الفذ العجيب .

لقد ساق ضلال التفكير قديما كبار العقـــول الى ذلك الفصل المتعسف بين عالم الروح وعالم المادة ، ونادى أفلاطون بثنائية التكوين الانسانى ، وبنى على هذه الثنائية نظريته فى الأخلاق والسياسة والاجتماع والتربية ، وتبعه مفكرون كثيرون ، وترتب على اصطناع هذه الحواجز المزيفة بين الروح والمادة أن وجد الانســـان نفسه مضطرا الى « الانحراف عن تكوينه المتوازن الأصيل ، والانزلاق الى دركات المادية الآلية والحيوانية الهابطة ، أو التلاشى والفناء فى أجواء الروحانية السالبة والانعزالية الرهبانية المغلقة ، أو البقاء — كما فى المجتمعات العلمانية — فى نقطة الازدواج والتمـــزق والثنائية ، وفى الحالات الثلاثة يصاب معظم الناس بالشـــلل المادى ، أو الروحى ، وفى الحـــالات الثلاث أيضا كان لا بد وأن يحدث رد الفعل الذى يتسم بالعنف والتطرف كيما يحول عقرب الطبيعةالانسانية من أقصاه الى أقصاه ، وتكون النتيجة انحرافا من نوع جديد . . . يهرب المتمردون على المادية الى أجواء الروحانية المثالية التى لا رصيد لها من الواقع ،

ويهرب المتمردون على الفناء الذاتي باسم الروح الى عوالم المادية ، التى رفضت فيها كل اهتمامات الانسان البعيدة ، ومطامحه الروحية ، وأشواقه الذاتية ، وحسه الغيبى العميق » (١) .

لقد نظر الاسلام الى الانسان على أنه وحدة متكاملة ، قائمة على تداخل وامتزاج وتشابك دقيق الحبكة ، شديد التعقيد بين المادة والروح ، وهو وحدة متوازنة البنيان ، هذا التوازن الذى تقرر منذ اللحظة التى نفخ الله سبحانه من روحه فى سلالة الطين : « واذ قال ربك للملائكة انى خالق بشر من صلصال من حمأ مسنون ، فاذا سويته ونفخت فيه من روحى فقعوا له ساجدين » (٢) .

والمتتبع لآيات القرآن الكريم فى خطابها للانسان ، يرى أنها تتناول الذات الانسانية باعتبارها محصلة لمختلف القوى التى زود الله بها الانسان ، « سواء تلك القوى المادية التى تربطه بالأرض التى يعيش عليها ، وتلك القوى الروحية التى تربطه بالكون الذى يعيش فيه ، وبرب هذا الكون ، وتلك القوى العقلية التى تمكنه من أن يختار بين البدائل » (٣) .

لقد ورد لفظ « الانسان » فى القرآن الكريم فى خمس وستين موضعا ، نتدبر سياقها فنطمئن الى وحدة الانسان ، وتكامل طبيعته ، من ذلك قوله تعالى : « يا أيها الانسان ما غرك بربك الكريم ، الذى خلقك فسواك فعدلك ، فى أى صورة ما شاء ركبك » (٤) ، وقوله تعالى « الرحمن علم القرآن ، خلق الانسان ، علمه البيان » (٥) ، وقوله سبحانه : « وأن ليس للانسان الا ما سعى ، وأن سعيه سوف يرى ، ثم يجزاه الجزاء الأوفى » (٦) ، وقوله تعالى : « والعصر ، ان الانسان لفى خسر . الا الذين آمنوا وعملوا الصالحات ، وتواصوا بالحق وتواصوا بالصبر » (٧) .

وجميع آيات القرآن التى تناولت الانسان ، لم تفصل فى سلوكه فصلا حاسما بين ما هو عقلى روحى وبين ما هو جسمى .

ولقد وعى علماء المسلمين ومربوهم هذا المفهوم المتكامل المتوازن للطبيعة الانسانية ، وترك هذا المفهوم الصحيح آثاره الايجابية على فكرهم وممارستهم التربوية ، واعتقدوا أن الجسم يؤثر فى العقل ، كما يؤثر العقل فى الجسم ، فالعلاقة بينهما قائمة لا تنفصم ،

وما يؤثر فى أحدهما يؤثر بالضرورة فى الآخر، فقال ابن الجوزى تأكيدا لهذه الحقيقة : « ان البدن مطية، والمطية اذا لم يرفق بها لم تصل براكبها الى النزل، وليس مرادى بالرفق الاكثار من الشهوات، وانما أخذ البلغة الصالحة للبدن ، فحينئذ يصفو الفكر . ويصح العقل ، ويقوى الذهن » (٨) ، فصفاء الفكر وصحة العقل وقوة الذهن — عند ابن الجوزى — رهن بسلامة الجسم والرفق به واشباع حاجاته من طعام وشراب وراحة ، وهى ما عبر عنه ابن الجوزى بقوله : « أخذ البلغة الصالحة للبدن ». وكما يؤثر الجسم فى العقل . يؤثر العقل بدوره فى الجسم أيضا ، حيث العقل « اذا حفظ حفظ وظائف الزمان . ودفع ما يؤذى ، وجلب ما يصلح ، وصارت القوانين مستقيمة فى المطعم والمشرب والمخالطة » (٩) .

ولقد ثبت لدينا الآن تأثير الجسم فى التطور العقلى ، وتبين لنا قوة العلاقة « بين التطور الجسمى والتطور العقلى ، فالتغيرات الطارئة على حالة ما يصل الى المخ من الدم، أو ما يحمل الدم من مركبات ، كلها تؤثر فى الحياة العقلية للفرد تأثيرا واضحا » (١٠) .

كما أصبح « واضحا فى التربية أيضا أن التعلم لا يمكن أن يوجه توجيها فعالا دون العناية بالحاجات العضوية والظروف الجسمية ، وأن الصحة العقلية والعاطفية للمتعلم تميل الى تحقيق صحة جسمية » (١١) ، وذلك صحيح لأن كل أجهزة الجسم وعاؤها الجسد ، وهى ليست بمعزل عن هذا الوعاء ، والكيان الجسمى أو البيولوجى هو الأساس الذى تقوم عليه الشخصية كلها ، وهو أساس نمو الشخصية فى جميع جوانبها (١٢) .

وبمثل ما أكد المربون المسلمون العلاقة بين الجسم والعقل ، أكدوا العلاقة المتبادلة بين الجسم والعقل من جانب ، وبين النفس من جانب آخر ، « حتى أنها (أى النفس) اذا مالت، مالت بالقلب والعقل والذهن ، فلا يكاد ينتفع بشىء من البدن » (١٣) — والنفس عندهم قوام الجسم وسبب صلاحه ، فالله سبحانه وتعالى « أخفى فى البدن ما به قوامه وهى النفس ، وهى التى اذا ذهبت فسد العقل الذى يرشد الى المصالح » (١٤) .

ومن الجدير بالملاحظة أن المربين المسلمين أدركوا أن انفعالات النفس تؤثر فى الجسم عن طريق تأثيرها المباشر فى الدم فقالوا : « الغم يجمد الدم ، والسرور يلهب الدم ، حتى تعلو حرارته الغريزية ، وجميعا يضران ، وربما قتلا ان لم نعجل

تفتيرهما » (١٥) ، وقالوا « اذا اشتد الفرح التهب الدم ، وذلك يضر ، وربما قتل أن لم يعدل » (١٦) ، ولقد أثبتت الأبحاث الفسيولوجية أن « الأسباب المثيرة للانفعال .. تؤدى آخر الأمر الى أمراض جسمية خطيرة مزمنة ، كارتفاع ضغط الدم الخبيث ، أو الربو أو قرحة المعدة ، الى غير ذلك من الأمراض النفسية المنشأ » (١٧) .

وهكذا فالطبيعة الانسانية — كما يقدمها التصور الاسلامى — وكما يعرضها مفكرو الاسلام — وحدة متفاعلة متداخلة العناصر والمكونات،وهى أشبه بنسيج محبوك لا ترى لحمته من سداه ، ولا انفصال فيها بين روحى وجسدى ، والاسلام يرفض أن يبخس حقوق أحدهما ليوفى حقوق الآخر ، ولا يحسن فيه الاسراف فى مرضاة أحدهما على حساب الآخر ، انما تشبع حاجات كل منهما بغير اسراف أو جور .

ولكم حملت تعاليم الاسلام على جهال المتزهدين الذين ظنوا أن المراد اتعاب الأبدان، وانضاء الرواحل ، كما حملت على الماديين الذين أسرفوا فى اشباع شهواتهم ، وما علموا أن هذه الشهوات انما خلقت اعانة للبدن على قطع مراحل الدنيا ، وذلك لأن الوجود الانسانى فى الاسلام وجود مادى وروحى معا ، وهو وجود متوازن — كما ذكرنا — لا تطغى فيه قيم ونشاطات على قيم ونشاطات أخرى ، والانسان فى النهاية هو جملة القوى من الجسم والعقل والنفس ، بحيث تتكامل هذه القوى جميعا ، وتتفاعل فى انسجام وتآلف .

ومع أن التكامل بين قوى الانسان هو أساس نظرة الاسلام الى الانسان ، فاننا سنعرض لموقف التربية الاسلامية من الجسم ، من خلال عرضنا للتربية الجسمية ، ولكن فى اطار شمولية وتكامل الطبيعة الانسانية ، ولا يعنى الحديث هنا عن الجسم تقسيم الانسان الى أجزاء وقوى كل منها قائم بذاته (جسم . عقل . نفس) ، فالعلم يفترض نظريا وجود أجزاء لها استقلال نسبى عن بعضها البعض، وان كان يجمعها كل واحد هو الانسان ، بحيث تكتسب هذه الأجزاء — المستقلة نسبيا عن الكل — خصائصها منه، وهذا الكل (الانسان) ينعكس فى كل مظهر من مظاهر هذه الأجزاء أو تلك القوى . وفى ضوء ذلك يمكن أن نعرض لموقف التربية الاسلامية من الجسم .

التربية الاسلامية ومطالب الجسم :

عنى الاسلام بالجسم عنايته بالمقومات الروحية والعقلية ، وهذه ميزة لم يشاركه فيها دين من الأديان المنتشرة بين جماعات البشر اليوم ، حيث يعـرف عنها أنها تهـدر المقومات الجسمانية لحسـاب المقومات الروحية ، ولكل منها فى ذلك أسلوبها الخاص .

فالبراهمة والبوذيون فى الهند وغيرها ، يرهقون أنفسهم عسرا ، ويحملونهـا التكاليف والرياضات المضنية ، كسرا لطغيان الجسم ومقاهرة لسلطانه،وتذرعا للوصول الى السمو الروحى والصفاء الوجدانى . انهم يحرقون أجسـامهم ، ويثقبون بطونهم ، ويقطعون سيقانهم وافخاذهم ويلقونها الى النار ، وهم يزعمون أن ذلك ، قربى الى الله ، ويزهقون أرواحهم بالجوع والعطش ليكون ثوابهم الجنة (١٨) .

ويروى عن خاصتهم فى هذا المجال ما لم يرو عن سواهم من أصـحاب المجاهدات النفسية من ضروب التعذيب التى يعاملون بها أجسادهم طموحا الى هذه المنزلة ، فمنهم من يقللون طعامهم وشرابهم الى حد أن يصيروا كالهياكل العظمية هزالا ونحولا ، ومنهم من يضيفون الى هذا اثقال اجسادهم بالسلاسل الحديدية ، بل منهم من يجلسـون وينامون على أسنة مشرعة من المسامير .

وأما الاسرائيليون ، فانهم وان لم يقولوا بلعنة المادة ، فان ديانتهم ارهاقات جسدية لا يحتملها الا الأتقياء منهم،مما كان سببا فى خروج الكثرة الغفيرة من اسرائيليى أوروبا عن تقاليدهم فى مسألة السبت والشئون الغذائية واتباعهم ما يجرى عليه الناس هنالك .

أما المسيحية فانها وان كانت لا تبلغ شأو اليهودية فى التكاليف الشاقة . فهى بنص كتابها وشروح علمائها ديانة زهد وتقشف وتخلص من علاقات الدنيا ، واعتداد بالروح دون الجسد (١٩) . وقد عرض الكتاب فى اطاره النظرى لموقف المسيحية من الجسـم بالنصوص والشروح التى نظرت جميعا اليه على انه سبب كل البلايا والخطايا للانسان ، فبسببه وما ركب فيه من شهوات كان عصيان آدم لربه وأكله من الشجرة . وبسببه كان سقوط آدم فى الخطيئة الأولى ، ثم حمل كل نسل آدم آثار هـذه الخطيئة التى ظلت عالقـة بهم (٢٠) .

أما الاسلام فقد امتاز عن جميع الأديان المعروفة بالعدل بين مطالب الروح ومطالب

الجسد ، فهو لا يتقاضى الآخذ به أن يحرم نفسه من متعة مادية ولا لذة جسدية ، ما دام يتناولها من طريقها المشروع ، وفى حدها المعتدل،ولم يقم الاسلام على هذا الصراط السوى بين الروح والجسد ذهابا منه أنهما سواء فى الدرجة ، أو أن الحياة الدنيا تساوى الحياة الآخرة ، لا ولكن لأن الحكمة الالهية اقتضت أن يكون الدين العام الخالد مبنيا على قواعد العلم ونواميس الطبيعة ، وقد قرر العلم أن السمو الروحى لا يتأتى من حرمان الجسد من حاجاته ، ولكن من توفية تلك الحاجات فى دائرة الاعتدال (٢١) . وما أعظم ما قال علماء المسلمين فى هذا الصدد : « ان صلاح البدن سبب صلاح الدين » (٢٢) ، « ومطية الآدمى قواه ، فاذا سعى فى تقليلها ضعف عن العبادة » (٢٣) .

وقد ورد لفظ « الجسد » فى القرآن الكريم فى أربعة مواضع ، فى قوله تعالى :

— « وما جعلناهم جسدا لا يأكلون الطعام وما كانوا خالدين » (٢٤) .

وقوله تعالى :

— « ولقد فتنا سليمان وألقينا على كرسيه جسدا ثم أناب » (٢٥) .

وقوله تعالى :

— « واتخذ قوم موسى من بعده من حليهم عجلا جسدا له خوار » (٢٦) .

وقوله تعالى :

— « فأخرج لهم عجلا جسدا له خوار » (٢٧) .

كما ورد لفظ الجسم فى موضعين ، فقال تعالى مشيرا الى أن بسطة الجسم وصلاحه منة من الله سبحانه :

— « ان الله أصطفاه عليكم وزاده بسطة فى العلم والجسم » (٢٨) .

وقال سبحانه وتعالى فى المنافقين :

— « واذا رأيتهم تعجبك أجسامهم ، وان يقولوا تسمع لقولهم كأنهم خشب مسندة، يحسبون كل صيحة عليهم ، هم العدو فاحذرهم ، قاتلهم الله انى يؤفكون » (٢٩) .

وجميعها يقصد بالجسم الوعاء الذى يحوى الذات الانسانية ، ولم يقصد بالجسم فى الاسلام عضلاته وحواسه ووشائجه فحسب ، وانما يضاف الى ذلك « الطاقة الحيوية المنبثقة عن الجسم والمتمثلة فى مشاعر النفس ، كطاقة الدوافع الفطرية ، والنزوعات ، والانفعالات ، طاقة الحياة الحسية على أوسع نطاق » (٣٠) .

ولقد اهتم الاسلام باشباع مطالب الجسم ، وتلبية حاجاته ، ايمانا منه بأن علاقة الانسان بالحاجات المادية الجسدية علاقة صحيحة ، وأن حبه لاشباعها مركوز فى جبلته ، وما خلق الله هذه الحاجات والدوافع عبثا ، أو لتستوعب رياضتها وقمعها حياة الانسان ، وانما خلقها الله سبحانه ، ليصل الانسان باشباعها المعتدل المشروع ، وتوجيهها وجهتها الصحيحة ، الى مكانه الصحيح فى هذا الكون ، وتحقيق الخلافة فى الأرض ٠

وقد أشار القرآن الكريم الى عديد من الحاجات الجسمية التى تكفل المحافظة على بناء الفرد ، وتكفل المحافظة على بقاء نوعه ٠ وسوف نعرض لموقف التربية الاسلامية من هذه الحاجات بشىء من التفصيل .

(أ) اشباع دافعى الجـــوع والعطش :

عرض القرآن الكريم لهذين الدافعين فى مواضع متعددة فقال تعالى :

ــ « فليعبدوا رب هذا البيت . الذى أطعمهم من جوع وآمنهم من خوف » (٣١) .

وقـــــال تعـــــالى :

ــ « ولنبلوكم بشىء من الخوف والجوع ونقص من الأموال والأنفس والثمرات ، وبشر الصـــابرين » (٣٢) .

وقوله تعـــــــالى :

ــ « وضرب الله مثلا قرية كانت آمنة مطمئنة يأتيها رزقها رغدا من كل مـــكان فكفرت بأنعم الله ، فأذاقها الله لباس الجوع والخوف بما كانوا يصنعون » (٣٣) .

وقـــــوله تعـــــالى :

ــ « ان لك أن لا تجوع فيها ولا تعرى ، وأنك لا تظمأ فيها ولا تضحى » (٣٤) .

وقـــــوله تعـــــالى :

ــ « ذلك بأنه لا يصيبهم ظمأ ولا نصب ولا مخمصة فى سبيل الله » (٣٥) ٠

والغذاء يقوم بدور هام فى نمو الانسان ، فهو يزود الجسم بالطاقة التى يحتاج اليها للقيام بنشاطه ، سواء كان هذا النشاط داخليا أم خارجيا ، بدنيا أم عقليا ونفسيا ، كما يقوم الغذاء بدور هام فى اصلاح الخلايا التالفة واعادة بنـــائها ، وفى تكوين خلايا جديدة ، وفى زيادة مناعة الجسم ضد بعض الأمراض ووقايته منها (٣٦) ٠

وقد أدرك علماء المسلمين أن « البدن قد بنى على الحاجة الى الطعام » (٣٧) ، وانه لا بد للانسان من استيفاء « ما تحتاج اليه النفس من المطعم والمشرب » (٣٨) ، وأن الجوع أو الحاجة الى الغذاء حاجة فطرية تولد مع الانسان ، فلا يحتاج الى تعلمها أو اكتسابها ، وأن هذه الحاجة تثير فى الانسان نزوعا الى طلب الغذاء ، فقال ابو الفرج بن الجوزى : « ان شهوة الطعام انما خلقت لاجتلاب الغذاء » (٣٩) ، فيميل الانسان بفطرته الى ما يسد جوعه ، « وهذا الميل قد خلق فى الانسان بضرورة بقائه » (٤٠). ولا أدل على أن الحاجة الى الغذاء حاجة فطرية من تحرك الطفل الوليد والتماسه اللبن من ثدى أمه بطبعه وبغير تعلم، يقول ابن الجزار القيروانى (من علماء القرن الرابع الهجرى) « ان انت وضعت حلمة الثدى فى فم المولود ، وجدته يعصرها ، ويعين عليها بشفتيه ، ثم يقلب لسانه ويجذبه ، فيدفع اللبن الى حلقه ، كأنه قد تعلم ذلك وتفنن فيه منذ دهر طويل » (٤١) .

وفى سنوات الحياة الأولى فى طفولة الانسان الباكرة تحرص التربية الاسلامية فى اشباعها لهذه الحاجة ، على أن يتغذى الانسان بلبن أمه ، فهو أفضل غذاء للطفل ، اذ يحتوى على مكونات غذائية بنسب أكثر ملاءمة للطفل من جميع الألبان ، كما ان له خواص معينة ثابتة ، من حيث درجة الحرارة والسيولة ، وقد أشار القرآن الى أهمية الرضاعة بلبن الأم ، فى قوله تعالى :

— « والوالدات يرضعن أولادهن حولين كاملين لمن أراد أن يتم الرضاعة » (٤٢) .

ويرى المفسرون فى الآية الكريمة أنه أمر جاء بصيغة الخبر للمبالغة فى تقريره ، والأمر للوجوب مطلقا ، فالأصل أنه يجب على الأم ارضاع ولدها ، يعنى ان لم يكن هناك عذر مانع من مرض او غيره (٤٣) ، كما رأى المفسرون للآية أن لبن الأم للطفل « أشهى ، وثديها أوفق من غيرها ، فالولد بضعة منها ، وقد أعد الله عز وجل لبنها له ، ولم يخزنه فى الثدى الا والولد يتحرك فى جوفها ، ويضطرب فى رحمها ، فعليها ارضاعه لصحته » (٤٤) .

واتفق المربون المسلمون تقريبا على ضرورة « أن يرضع الطفل ما أمكن بلبن أمه ، فانه أشبه الأغذية بجوهر ما سلف من غذائه وهو فى الرحم » (٤٥) ، « وهو أفضل الألبان ان لم تكن الأم عليلة ، لأن لبن الأم غذاء قد اعتاده ، وبه جبل ونشأ » (٤٦) .

كذلك ذهب الفقهاء الى وجوب ارضاع الأم لطفلها ، لأن الارضاع هو المطعم الطبيعى للمولود ، وبه ينمو نموا صحيحا ، وما دام « الولد يستفيد من لبن الأم كان الرضاع واجبا عليها ديانة ، ومالك يرى اجبار الأم على ارضاع الولد مطلقا » (٤٧) .

وعلاوة على أن لبن الأم هو الغذاء الطبيعى المنظم المتوازن فى حجمه وفى مكوناته تبعا لاحتياجات الطفل ، وانه يحتوى على الكميات المثلى من المواد الغذائية اللازمة له ، فان لبن الأم يحتوى على بعض الأجسام المضادة التى تزيد من مقاومة الطفل للكثير من الأمراض (٤٨) ، وقد توصل ابن سينا قديما الى أن للبن الأم اهمية فى وقاية الطفل من الأمراض ، خاصة فى أيام حياته الأولى ، حيث لا يكون الطفل مستعدا لمقاومة هجوم الجراثيم فقال : « فد صح بالتجربة أن القامه (اى الطفل) حلمة أمه ، عظيم النفع جدا فى دفع ما يؤذيه » (٤٩) ، ولعل هذا يتفق مع ما توصلت اليه الأبحاث الطبية من أنه فى اليومين الأولين ، قبل أن تزود الأم باللبن الطبيعى ، يعطى ثدياها مادة تسمى « كولستروم » وهى عبارة عن طعام مهضوم ، قريب جدا من مصل الدم الذى كان يتغذى الطفل به قبل ولادته ، وهذه المادة تعطى الطفل قوة ليقاوم العدوى فى الأشهر المبكرة الأولى (٥٠) .

وفى اطار اشباع التربية الاسلامية لدافعى الجوع والعطش ، كان للمربين المسلمين اجتهادات محمودة فى تنظيم مواعيد الرضاعة للطفل بحيث تتم الرضاعة بصورة تشبع حاجات الطفل بمعناها الشامل ، فذهب بعض المربين الى اتباع نظام لا يسمح باضطراب الرضاعة خصوصا فى أيام الطفل الأولى ، وذلك بأن « يرضع فى اليوم مرتين أو ثلاثة ، لا يزاد عليها الى أن تستمرئه معدته ، ويقدر على الغذاء ، فان كثرة الرضاع فى هذا الوقت غير نافعة» (٥١) . وذهب البعض الآخر من المربين الى أن يرضع الطفل حسبما يطلب الرضاعة (٥٢) ، واعتبر ذلك أفضل من اتباع نظام محدد،لأنه يمنع توترات الجوع الأليمة وتراكمها ، وذهب المربون المسلمون الى أنه لا ينبغى أن يرضع الطفل « اللبن الكثير دفعة واحدة ، بل الأصوب أن يرضع قليلا قليلا » (٥٣) ، « كما ينبغى أن لا يرضع الصبى بعقب الحمام ولكن بعد أن تهدأ حركاته » (٥٤) .

ويحرص المربون المسلمون على أن تعالج الأم جوع الرضيع بالأمومة الدافئة ، فتقيم بالرضاعة علاقة وثيقة مع رضيعها ، وذلك بحمله كثيرا وتدليله واظهار الحب له ، وذلك

ايمانا منهم بأن لأسلوب التغذية الذى تستخدمه الأم آثاره القوية فى شخصية الطفـــل مستقبلا، ويقول الشيخ الرئيس ابن سينا فى هذا الصدد : « يجب أن يلزم الطفل شيئين نافعين لتقوية مزاجه ، أحدهما التحريك اللطيف ، والآخر الموســـيقى والتلحين الذى جرت به العــــادة » (٥٥) .

حتى اذا كبر الوليد وبدأ فطامه بتحويله من الرضاعة الى أنواع أخرى ، وطرق اخرى من التغذية ، حدد القرآن وقت الفطام الأمثل فى قوله تعالى :

— « والوالدات يرضعن أولادهن حولين كاملين » (٥٦) .

وتدل الآية — كما يرى ابن قيم الجوزية — على « أن تمام الرضاع حولين، وذلك حق للولد ، وأكد بكاملين لئلا يحمل اللفظ على حول وأكثر » (٥٧) .

وتحرص التربية الاسلامية على أن يتم فطام الطفل بالتدريج ، حتى لا تحدث أية مضاعفات انفعالية ، فأم الطفل « اذا ارادت فطامه ، تفطمه على التدريج ، ولا تفاجئـــه بالفطام وهلة واحدة ، بل تعوده اياه وتمرنه عليه ، لمضرة الانتقال عن الالف والعادة مرة واحدة » (٥٨) ، ولقد ثبت أن التدرج فى الفطام الذى دعت اليه التربية الاسلامية لا يفيد فقط فى الناحية الجسمية ، بل انه هام للصحة النفسية للطفل، وذلك لأن الفطام المفاجىء يمثل عملية حرمان قاسية لا زال الرضيع أصغر من أن يتحملها ، كما أن الفطام المفاجىء قد يكون عند الطفل بعض الميول العدوانية ازاء العالم الخارجى الذى يعتبر مسئولا فى نظره عن حرمانه من صـــدر أمه .

ان الانتقال من مرحلة الاعتماد الكلى على الأم فى الغذاء الى الاعتماد على المصادر الخارجية يمثل أولى عمليات استبدال عادة سلوكية بأخرى عند الطفل ، ولذلك يجب أن يراعى التدرج ، وهو أهم شرط علمى يجب توافره فى هذه الحالة (٥٩) ، وفى اطار اشــباع هذه الحاجة تراعى التربية الاسلامية ما يلى :

١ — **تناول الغذاء المناسب :** حيث يرتبط باشباع دافع الجوع تناول الغذاء المناسب لامداد الجسم بالطاقة التى يحتاجها للقيام بأنشطته المختلفة ، ومن هنا ينبغى أن يتنوع الغذاء ليحتوى على العناصر اللازمة لتحقيق الصحة والقوة ، كاللحوم والمواد الســكرية وغيرهما ، قال تعــــالى :

ـ « كلوا مما فى الأرض حلالا طيبا » (٦٠) .

وحرم الاسلام كل طعام يضر بصحة الانسان :

ـ «حرمت عليكم الميتة والدم ولحم الخنزير وما أهل لغير الله به،والمنخنقة والمتردية والنطيحة وما أكل السبع الا ما ذكيتم وما ذبح على النصب » (٦١) .

والحكمة من تحريم الميتة هى أن الحيوان لا يموت الا نتيجة مرض ، وهذا المرض من المؤكد أنه يجعل لحم الحيوان مضرا بالانســـان ، أما تحريم الدم المسفوح فان أى ميكروب يصيب الحيوان ينقل الى دمه ، أما لحم الخنزير فلما يسـببه من الاصـــابة بالطفيليات (٦٢) .

ولقد جاءت سيرة رسول الله صلى الله عليه وسلم تروى كيف كان يحـرص على تناول الغذاء المناسب ، وكذلك كان أصحابه ، يقول ابن الجوزى : « كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يأكل اللحم ، ويحب الذراع من الشاة ، ودخل يوما فقدم اليه طعام من طعام البيت ، فقال : لم أر لكم برمة تفور ، وكان الحسن البصرى يشترى كل يوم لحما ، وعلى هذا كان السلف ، الا أن يكون فيهم فقير ، فيبعد عهده باللحم لأجل الفقر » (٦٣)، وكان « صلى الله عليه وسلم يأكل لحم الدجاج ، ويحب الحلوى والعسل » (٦٤) .

ان تنوع الغذاء واحتواءه على العناصر اللازمة ضرورة ، والاقتصار على نوع واحد او أنواع متعددة من الأطعمة يضر بالانسان ، فقد « ظن قوم أن الخبز القفار يكفى فى قوام البدن ·· الا أن الاقتصار يؤذى » (٦٥) .

٢ ـ **الاعتدال فى تناول الطعام** : فعلى الرغم من أن اختيار الطعام المناسب الجيـد والتلذذ بتناوله ، أمر محبب للنفس ، الا أن الاسلام يرى أنه ليس من أسباب الصحة أن يتخم الانسان أمعاءه كلما جلس الى الطعام ، وقد نبه القرآن الى خطر الافراط فى تناول الطعـــام فقال تعـــالى :

ـ « كلوا واشربوا ولا تسرفوا » (٦٦) .

وانعكس ذلك فى توجيهات المربين المسلمين ، فقال ابن الجوزى : « ان المذموم من الأكل انما هو فرط الشبع ، وأحسن الآداب فى المطعم أدب الشارع صلى الله عليـــه وسلم » (٦٧) ، ثم قال : « لست آمر بالشـــبع الذى يوجب الجشـــا ، وانما آمـــر

بالتوسط » (٦٨) ، ثم بين أن التوسط المطلوب هو ما جاء فى حديث النبى صلى الله عليه وسلم : « ما ملأ ابن آدم وعاء شرا من بطنه ، حسب ابن آدم أكلات يقمن صلبه ، فان كان ولا بد فثلث طعام وثلث شراب وثلث لنفسه) .. فقد أمر الشارع بما يقيم النفس حفاظا لها وسعيا فى مصلحتها ، ولو سمع أبقراط (الطبيب المشهور) هذه القسمة فى قوله ثلث وثلث وثلث ، لدهش من هذه الحكمة ، لأن الطعام والشراب يربوان فى المعدة فيتقارب ملؤها ، فيبقى للنفس من الثلث قريب ، فهذا أعدل الأمور ، فان نقص منه قليلا لم يضر ، وان زاد النقصان اضعف القوة » (٦٩) .

وأكدت التربية الاسلامية ضرورة الاعتدال فى تناول الأطفال للطعام،وعدم تمكينهم « من الامتلاء من الطعام ، وكثرة الأكل والشرب » ، فان « من أنفع التدبير لهم أن يعطوا دون شبعهم فيجود هضمهم .. وتصح أجسادهم » (٧٠) ، وقال ابن الجزار : « اذا أردت أن يكون الصبى طويلا مستقيما مستوى القامة فاحفظه من الشبع والامتلاء من الأغذية » (٧١) .

٣ — **تنمية العادات الصحية الطيبة** : فقد حرص الاسلام فى تربيته للجسم ، وفى اطار اشباع الحاجة للغذاء ، على اكساب الانسان مجموعة من العادات الصحية المتعلقة بتناول الطعام وشرب الماء ، والانسان اذا كان يشبه الحيوان فى أنه يأكل ويشرب ، فانه لا يجب أن يكون مثل الحيوان فى طريقة تناوله للطعام ، ومن تلك العادات الصحية :

— غسل اليدين قبل الأكل وبعده : حيث أن الأيدى تستخدم لأغراض كثيرة اخرى، ومن الجائز أن تحمل أسباب العدوى بالأمراض ، لذا يجب أن يعود الانسان غسلهما ، وفى الحديث الشريف :

« بركة الطعام الوضوء قبله ، والوضوء بعده » (٧٢) .

— غسل الفم : روى البخارى أن رسول الله صلى الله عليه وسلم : « دعا بطعام ، فما أتى الا بسويق فلكناه فأكلناه معه ، ثم دعا بماء فمضمض ومضمضنا معه » (٧٣) .

— التسمية قبل الأكل : عن عمرو بن أبى سلمة قال : « كنت فى حجر رسول الله صلى الله عليه وسلم ، وكانت يدى تطيش فى الصفحة ، فقال لى : يا غلام ، سم الله ، وكل بيمينك ، وكل مما يليك » (٧٤) .

ـ الجلسة الصحيحة لتناول الطعام : عن عبد الله بن عمر قال : « ما رئى رسول الله صلى الله عليه وسلم يأكل متكئا قط » (٧٥) ، وقد نهى رسول الله صلى الله عليه وسلم ان يأكل الرجل وهو منبطح على بطنه (٧٦) .

وقد حرص المربون المسلمون فى تربيتهم للطفل على أن يتعود « ألا يأكل وهو قائم أو ماش، بل حين يجلس، وينبغى له أن يحسن الجلوس الى الطعام على الهيئة الشرعية»، فيمنع من « جلوس المتربع والجالس على ركبتيه ، واكباب رأسه على الطعام ، فهاتان منهى عنهما ، وانما كره أن يكب رأسه لئلا يقع شىء من فضلات فيه فى الطعام ، سيما اذا كان ساخنا فيعافه هو ، ويعافه غيره » (٧٧) .

ـ وقت تناول الطعام وطريقة تناوله : يقــول السهروردى : « من أحسن الأدب واهمه ألا يأكل الا بعد جوع ، ويمسك عن الطعام قبل الشبع » (٧٨) ، وأن يتناول طعامه بيده اليمنى ففى الحــــديث : « اذا أكل أحدكم فليـأكل بيمينه ، واذا شرب فليشرب بيمينه » (٧٩) ، « ولا يدخل أصابعه فى فمه ثم يردها الى الطعام ، فانه يصيبه شىء من لعابه فيعافه هو فى نفسه أو يعافه غيره ممن يراه » (٨٠) ، فاذا أراد أن يشرب فلا يتنفس فى الاناء ، قال صلى الله عليه وسلم : « اذا شرب أحدكم فلا يتنفس فى الاناء » (٨١) .

وقد جمع ابن مسكويه مجموع هذه العادات الصحية فى اشباع الحاجة الى الطعام والشراب فى قوله : « اذا جلس مع غيره لا يبادر الى الطعام ، ولا يديم النظر الى الوانه ، ولا يحدق اليه شديدا ، ويقتصر على ما لديه ، ولا يسرع فى الأكل ، ولا يوالى بين اللقم بسرعة ، ولا يقطم اللقمة ولا يبتلعها حتى يجيد مضغها ، ولا يلطخ يده وثوبه ، ولا يلحظ من يؤاكله ، ولا يتبع بنظره مواقع يده من الطعام » (٨٢) .

الى غير ذلك من العادات والآداب التى تحرص عليها التربية الاسلامية، حتى يسيطر الفرد بها على شهيته للطعام ، لا أن يخضع لشهيته . ان نشاط الانسان فى تناول الطعام يجب ان يتحول بالنسبة للفرد المســلم الى شىء يحمل معنى ، ومن الممكن بالتربيــة السليمة ان يتحول ذلك النشاط الى شىء مشبع بالقيمة ، بحيث يدرك الفرد أن الانسان لا يأكل فقط ، ولكنه يأكل لغرض ذى مغزى . ورغم ما يحققه اكتساب الفرد لهــــذه العادات من فوائد صحية الا أن « تعليم آداب المائدة يخدم أكثر من هدف من الأهــداف الجمالية ، ذلك لأن آداب المائدة الجيدة يبقى على الشعور بالتأنى والنظام ، وجــــو الانسجام ، وكلها من مستلزمات الصحة الجيدة » (٨٣) .

٤ ــ اشباع الجوع النوعى : فمن الجدير بالملاحظة أن بعض علماء المسلمين قد أدرك وهو يتعرض لموضوع الحاجة الى الطعام ما يمكن أن نطلق عليه «الجوع النوعى»، والمراد به اثارة شهية الفرد لتناول ما يحس الجسم بالحاجة اليه من مواد غذائية، فالجسم يحتاج لكى يقوم بوظائفه الى بعض المواد الغذائية كالحلو والحامض وغيرهما ، فاذا نقصت هذه المواد من الجسم أثار هذا النقص شهية الفرد لطلبها وتناولها، ليحصل الجسم على حاجته منها، فيتوازن ويعتدل ، فقال ابن الجوزى وهو يعرض لهذا الجوع النوعى : « ظن قوم أن الخبز القفار يكفى فى قوام البدن ، ولو كفى الا أن الاقتصار يؤذى من جهة أن أخلاط البدن تفتقر الى الحامض والحلو والبارد والممسك والمسهل ، وقد جعل فى الطبع ميل الى الملايم ، فتارة يميل الى الحامض ، وتارة يميل الى الحلو ، ولذلك اسباب ، مثل أن يقل عندها البلغم، الذى لا بد فى قوامها منه فتشتاق الى اللبن، ويكثر عندها الصفراء، فتميل الى الحموضية، فمن كفها عن التصرف على مقتضى ما وضع فى طبعها مما يصلحها فقد آذاها » (٨٤) .

وبين المربون المسلمون أن صبر الانسان على الجوع وتحمل آلمه انما يتوقف على عمره ومرحلة نموه ، فالشباب أقل صبرا على الجوع من الشيوخ ومن الكهول، ولقد ثبت لديهم أن « من آضر الأشياء على الشاب الجوع ، فان المشايخ يصبرون عليه ، والكهول أيضا ، فأما الشبان فلا صبر لهم على الجوع ، وسبب ذلك أن حرارة الشباب شديدة ، فلذلك يجود هضمه ويكثر تحلل بدنه ، فيحتاج الى كثرة الطعام » (٨٥) .

٥ ــ اشباع الحاجة الى الماء : حيث أدرك المربون المسلمون أن الجسم يحتاج الى الماء بسبب أن « الماء يحفظ الرطوبات الأصلية فى البدن » (٨٦) ، فلا يشعر الانسان بالجفاف طالما أخذ حظه من شرب الماء ، واستحبوا لاشباع هذه الحاجة شرب الماء البارد ، لأنه يروى ويزيل جفاف الحلق والفم ، كما أن « شرب الماء الحار يورث أمراضا ، ولا يحصل به الرى » (٨٧) ، « أما الماء البارد فانه اذا كانت برودته معتدلة ، فانه يشد المعدة . . ويحفظ الصحة ، واذا كان الماء حارا أفسد الهضم ، وأحدث الترهل ، وأذبل البدن » (٨٨) .

لذلك ذهب المربون المسلمون الى أن الماء لا يغنى عنه شىء لازالة الشعور بالعطش ، حيث الماء « لا يقوم مقامه شىء ، فاذا لم يشرب (الانسان) فقد سعى فى أذى بدنه » (٨٩)،

وقد كان النبى صلى الله عليه وسلم يشرب الماء العذب الصافى البارد ، و « الشرب من الماء الصافى ، فقد تخيره رسول الله صلى الله عليه وسلم » (٩٠) ، وفى هذا المقام يروى عن عائشة رضى الله عنها « أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يستسقى له الماء العذب » (٩١) .

(ب) اشباع الحاجة الى الراحة والنوم :

أشار القرآن الكريم الى الحاجة الى الراحة والنوم فى قوله تعالى :

— « هو الذى جعل لكم الليل لتسكنوا فيه والنهار مبصرا » (٩٢) ، والآية كما تشير الى الحاجة الى الراحة والنوم والسكن بالليل ، تشير الى النشاط والحركة فى النهار المبصر ، حيث يكون النشاط لكسب الرزق ، ومن ذلك قوله تعالى :

— « ومن آياته منامكم بالليل والنهار وابتغاؤكم من فضله » (٩٣) .

وقوله تعالى :

— « وجعلنا نومكم سباتا ، وجعلنا الليل لباسا ، وجعلنا النهار معاشا » (٩٤) .

وقوله تعالى :

— « وهو الذى جعل لكم الليل لباسا والنوم سباتا ، وجعل النهار نشورا » (٩٥) .

والنوم يقطع عن الجسم الحركة ، ويريح قواه ، ويذهب متاعبه .

والراحة والنوم من الحاجات التى تكفل المحافظة على الفرد ، وهما لازمان لتجديد طاقة الانسان ، ومنع الجسم من الحصول على الراحة والنوم « لا يحل لأنه حمل للنفس على ما لا يجوز ، ومنعها حقها » (٩٦) ، والذين يرهقون أجسامهم بكثرة العمل انما يعرضون أنفسهم للمرض والعطب ، فلا يقدرون بعد ذلك على الوفاء بأغراضهم ، « ولا يحسن فى العقل دوام السهر . لأنه يؤثر فى البدن » (٩٧) ، بل يتعدى البدن ليصيب وظائف الانسان العقلية ، يقول الشيخ ابن الجوزى فى هذا الشأن : « انه اذا لم تأخذ النفس حظها من النوم اختلط العقل ، وفات المراد » (٩٨) ، وذلك صحيح ، فقد ثبت أن حرمان الانسان من النوم ، ودوام السهر يؤدى الى « شعور الفرد بالتعب العام والارهاق وثقل الجفون وجمودها ، أما اذا استمر فى حالة من اليقظة لمدة ٧٢ ساعة ، فان مناشطه

واستجاباته تصبح ضعيفة ، فيزداد النسيان ، ويقل التركيز ، وتبدو الأشـــــياء كما لو كانت مزدوجة » (٩٩) .

وترى التربية الاسلامية أن النوم هام وضرورى للطفل فى نموه ، فاذا لم ينل الطفل قسطا كافيا من النوم فان صحته تعتل ، وحالته الانفعالية تتعرض للاضطراب ، ونشاطه الفكرى يتعطل بسبب التعب والانهاك .

واذا كان النوم هاما وضروريا للطفل ، فان المربين المسلمين حرصوا فى توجيهاتهم على ان يأخذ الطفل قسطا وافيا من النوم والراحة ، وفى سبيل ذلك ينبغى على الأم ان « تعنى بمضجعه فتضجعه فى فراشه فى المهد مستويا معتدلا ، ولا يكون (المهد) لينـــا جدا لئلا ينقلب أو يلتوى عنقه » (١٠٠) ، ولكى يحصل الطفل على نوم هـــادىء خال من الاضطراب تذهب التربية الاسلامية الى ان مكان نومه يجب أن يكون « معتدل الهواء ، ليس ببارد ولا حار ، ويجب أن يكون البيت الى الظل والظلمة (أثناء النوم) ما هو ، لا يسطع فيه شـــعاع غالب » (١٠١) .

وأدرك المربون المسلمون ان ثمة عوامل كثيرة تؤثر فى خاصية النوم وكميته ، منها أن الطفل « اذا نام عقيب الرضاع ، لم يعنف عليه بتحريك شـديد يخضخض اللبن فى معدته ، بل يرجح برفق » (١٠٢) ، وقد وصف لنا الجاحظ الأم الجاهلة بأنها هى التى تحرك طفلها أثناء نومه « فى المهد حركة تورثه الدوار ، أو تنومه بأن تضرب بيدها على جنبه ، ومتى نام الصبى وتلك الفزعة أو اللوعة او المكروه قائم فى جوفه ، ولم يعلل ببعض ما يلهيه ويضحكه ويسره ، حتى يكون نومه على سرور ، فيسرى فيه ويعمل فى طباعه ، ولا يكون نومه على فزع أو غيظ أو غم » (١٠٣) . لقد أدرك الجاحظ أن نوم الطفل فزعا ، أو معاناته للغيظ والغم ، سوف يؤثر فى طباعه على حد تعبيره ، ولن يكون نومه هادئا ، بل سوف تتخلله أحلام مزعجة ، أو أرق سـيترك أثره فى حياته ، ويؤثر فى حالته الصحية والنفسية ، ومن المفيد للطفل « أن تكون الفترة السابقة للنوم فترة هادئة وسعيدة ، وأن يكون الطفل فى حالة صفاء ذهنى ونفسى ، وحتى اذا كان الطفل قد عوقب أثناء النهار لسبب أو لآخر ، يحسن أن يذهب الى الفراش وهو يعتقد أن والديه راضيان عنه ، وانهما يتوقعان أن يكون سلوكه أفضل فى اليوم التالى » (١٠٤) :

كما يؤثر فى خاصية النوم وكميته الجو الذى ينام فيه الطفل ، وطريقة تنويمه ، وقد ذكر ابن سينا فى هذا الشأن أنه « يجب أن يلزم الطفل شيئين نافعين لتقوية مزاجه : أحدهما التحريك اللطيف ، والآخر الموسيقى والتلحين الذى جرت به العادة لتنويم الأطفال » (١٠٥) ، وقال ابن الجزار القيروانى : « ويحسن له النغم . ذلك أن الأصوات اللذيذة تلحق النفس والطبيعة الالتذاذ بها من غير تعب ، ومن أجل ذلك صار الأطفال ان نغم لهم نغمة حسنة يستلذونها سكنت طبائعهم ، وناموا من قريب ، ويقرب أيضا الى الصبى ما قد اعتاده من الأشياء التى تطربه وتفرحه » (١٠٦) . ان الغناء للطفل وتحريكه بلطف فى مهده أو هدهدته تجعله يقبل على نوم هادىء خال من المخاوف والاضطراب ، ملىء بعوامل الاطمئنان والراحة ، ولعل التحريك اللطيف الذى دعا اليه المربون المسلمون « لا يشعر الأطفال بالانفصال عن جسم الأم ، اذ أن هزات المهد تعوض عليهم ما فقدوه من تأرجحات عند التحركات فى جسمها » (١٠٧) .

وقد يعترض نوم الطفل صعوبات تحول دون تحقيق النوم الهادىء ، كسماع أصوات شديدة عالية أو مزعجة ، أو التعرض لهزات أو حركات عنيفة ، أو الوقوع أو السقوط ، وفى مثل هذه الحالات ترى التربية الاسلامية ضرورة الاسراع بازالة كل عوامل الاثارة أو الاضطراب او الألم ، ويجب أن يصان الطفل أثناء نومه خاصة « عن كل أمر يفزعه من الأصوات الشديدة ، والحركات المزعجة ، فاذا عرض له عارض من ذلك ، فينبغى المبادرة الى تلافيه بضده ، وايناسه بما ينسيه اياه ، وأن يلقم الثدى فى الحال ، ويسارع الى ارضاعه ليزول عنه حفظ ذلك المزعج .. ويستعمل فى تمهيده بالحركة اللطيفة الى أن ينام فينسى ذلك ، ولا يهمل هذا الأمر ، فان فى اهماله اسكان الفزع والروع فى قلبه ، فينشأ على ذلك ، ويعسر زواله ويتعذر » (١٠٨) .

وجدير بالذكر أنه من الصعب تقنين ساعات النوم التى يحتاج اليها الطفل تقنينا جامدا لما بين الأطفال من فروق فردية كثيرة ، فبعض الأطفال بطبيعتهم يحتاجون الى ساعات نوم أقل أو أكثر مما يحتاج اليه الطفل المتوسط أو العادى الذى فى نفس العمر ، كما ان عدد ساعات النوم تتوقف أيضا على حالة الطفل الجسمية (١٠٩) ، وعلى ما ذكره المربون المسلمون من هدوء الطفل أو اضطرابه وحالة مضجعه ومكان نومه ، من حيث اعتدال الهواء فيه أو برودته أو حرارته أو غير ذلك .

(جـ) اشباع الحاجة الى تنظيم درجة حرارة الجسم :

يعيش الجنين فى بطن أمه فى درجة حرارة ثابتة نسبيا ، ولكنه حين يخرج من بطن أمه تميل درجة حرارته الى التأثر بالتغيرات التى تحدث فى البيئة بين حرارة وبرودة ، وتحرص التربية الاسلامية على مساعدة الطفل ليحتفظ بدرجة حرارة مناسبة حفاظا على صحته بصفة عامة ، فيقول أحمد بن محمد بن يحيى البلدى (من علماء القرن الرابع الهجرى) ان على مربى الطفل أن يتنبه الى « تغيير حال الجنين عند ولادته عما كان عليه وهو فى الرحم ٠٠ فلأنه اما أبرد بمنزلة ما يكون فى الشتاء والليل ، واما أحر بمنزلة ما يكون فى الصيف وانصاف النهار » (١١٠) ، ولذا يجب أن يحفظ الطفل من أثر البرودة الضارة ، والحرارة المؤذية ، كما نبه الى ذلك القيروانى بقوله ان الأطفال « يشتاقون الى البرودة اذا بلغت منهم الحرارة ، وقد يشتاقون الى الحرارة اذا بلغت منهم البرودة ، وقد يضجرون من كثرة الدثار والبسط واللحف التى تلقى عليهم ، أو من سوء ما تحتهم من الفرش ، فينظر فى ذلك ، ما سبب ذلك منهم ، فيعنى باصلاحه على حسب ما يوافقهم » (١١١) .

ولعل حاجة الجسم الى تنظيم درجة الحرارة ترتبط ارتباطا واضحا بحاجة الطفل الى ملبس مناسب للجو الذى يعيش فيه ، ولفصول السنة المختلفة « فتكون فى البلاد الحارة أو فى فصل الصيف خفيفة تعكس حرارة الشمس ، أما فى البلاد الباردة وفى فصل الشتاء فتكون ثقيلة نسبيا ، ومن النوع الذى يمتص الدفء » (١١٢) ، ولا يعنى ذلك الاكثار من الملابس ، فقد يضجر الأطفال كما ذكر القيروانى « فيعنى باصلاحه على حسب ما يوافقهم » فلا يشعر الطفل بالعبء الذى يحمله على جسمه الضئيل الصغير ، انما المهم مناسبة الملابس لحال الجو الذى يعيش فيه الصغير حرارة وبرودة .

كما يرتبط بهذه الحاجة ملاءمة الجو الذى يعيش فيه الطفل من حيث اعتدال حرارته وبرودته ، وقد رأينا اهتمام علماء المسلمين بذلك فى الحديث عن الراحة والنوم، وهم يؤكدون ذلك فى غير ما موضع . « كذلك يجب الموضع والمكان الذى يكون فيه المولود، معتدل الهواء فى حره ورطوبته ويبسه ولطافته وغلظته » (١١٣) .

(د) اشباع الحاجة الى الاخـــراج :

تختلف حال الجنين فى بطن أمه عن حال الطفل بعد خروجه من الرحـــم من حيث فضلاته التى تخرج منه ، ففضلاته التى يجب أن يتخلص منها تكون وهـــو فى بطن أمه قليلة ، وربما لا تكون،اذ يحصل الطفل على خالص غذائه من دم أمه النقى ، والغذاء الذى يحصل عليه يكون بنسب ملائمة له ولحالة نموه فى الرحم ، أما فضلاته بعد الولادة : فهى كثيرة ، لتعدد مصادر الغذاء من لبن الأم والأغذية الأخرى . وقد أشار البلدى الى ذلك بقوله : « أما تغير الطفل عن حاله من فضوله التى تخرج منه عند ولادته : فان فضـــوله تتغير فى مقدارها وفى حالها . فأما مقدارها فلأنها فى الجنين أقل ، ذلك أن الجنين انمـــا يجتذب من الدم المقدار الذى يحتاج اليه فقط،أما فى حالها فلأنها فى الجنين ليست رديئة، وذلك أنه انما يجتذب من الدم ما ينتفع به .. حتى اذا ولد . كانت الفضول فى مقدارها أكثر ، وذلك أنه يرضع من اللبن أكثر مما يحتاج اليه .. ففضوله بقياسها الى فضوله فى الرحم أكثر » (١١٤) .

وفى تخلص الطفل من فضلاته،تنفتح العاصرات الشرجية لا اراديا وتطرد المحتويات، وبنفس الطريقة عندما تمتلىء المثانة ، ترتخى العاصرة الاحليلية تلقائيا وينساب البول ، وهاتان عمليتان لا اراديتان تماما فى الطفولة المبكرة نظرا لأن الجهاز (العصبى — العضلى) اللازم للضبط الارادى لا يكون ناضجا بعد .

والطفل فى حاجة الى تعلم ضبط المثانة والمستقيم ، والامساك عن الاخـــراج حتى الموعد والمكان المناسبين ، أى المرضى عنهما اجتماعيا ، ويحتـــاج ذلك الى تدريب على الاخراج بحيث يحل الضبط الارادى محل الأفعال المنعكسة ، ويمثل ذلك مشكلة تعليمية معقدة وصعبة ، تحتاج الى كثير جدا من المهارة والصبر فى المعاملة (١١٥) .

وما من طفل تقريبا الا وقد مر بفترة عصيبة من هذا النوع من التدريب ، فالثقافة غالبا لا تعرف التهاون فى هذه النواحى ، وهى تفرض التزاماتها بشـــكل مطلق دون أن تعمل للفروق الفردية أى حساب،واذا لم يتعلم الطفل هذه العادة فى الوقت المناسب وتبعا للمعايير التى يضعها الكبار المحيطون ، فقلما يحظى بالتقبل والتقـــدير الاجتماعيين ممن حـــوله (١١٦) ، وليس من المفيد فى تدريب الطفل على الاخراج أن نلجـــأ الى العقاب أو التهـــــديد به .

والذى يبدو أن التربية الاسلامية تنبذ العقاب لمعالجة هذا الأمـر ، وباستعراض النصوص فى هذا الصدد نرى كيف أن التربية الاسلامية تنظر الى مسألة الاخراج على أنها أمر عادى لا يستوجب الاهتمام الزائد أو تعقيد الأمور أمام الطفل بقصـــد أو بغير قصد ، فعن لبابة بنت الحارث قالت : « كان الحسين بن على رضى الله عنه فى حجـــر رسول الله صلى الله عليه وسلم ، فبال عليــه ، فقالت : البس ثوبا واعطنى ازارك حتى أغسله ، قال انما يغسل من بول الأنثى ، وينضح من بول الذكر » (١١٧)،ومع أن الحديث يحمل حكما شرعيا ، فالذى يعنينا هنا أن رسول الله صلى الله عليه وسلم ، لم يغضب على الحسين رضى الله عنه ولم يقس عليه،أو يبادره بالعقاب لأنه لم يضبط نفسه فبال عليه، كذلك الحال فيما ترويه « أم قيس بنت محصن انها أتت بابن لها صغير .. الى رسول الله صلى الله عليه وسلم فى حجره فبال على ثوبه ، فدعا بماء فنضحه » (١١٨) ، ولم يثر غضب الرسول صلى الله عليه وسلم ، وانما بهدوء سلوكه أراد أن يعلم أم الصغير كيف تواجه هذا الموقف الاخراجى ، وأنه لا يستدعى سخطها أو قلقها .

وقد أشار المربون المسلمون الى أهمية أن تكون مواضع الاخراج عند الطفل سليمة نظيفة،فذلك يعينه على التحكم فيها ، حيث يجب أن تكون هذه « المخارج سليمة منضجة بتنقيتها وتنظيفها ، لئلا يحتقن فيها فضل ، ولكى يسهل خروج ما يخرج منها » (١١٩) .

(هـ) اشـــباع الدافع الجنسى :

ترى التربية الاسلامية أن الدافع الجنسى من أقوى دوافع الانسان واشدها تأثيرا فى سلوكه ، وهذا الدافع ضرورى لاستمرار الحياة الانسانية على الأرض،اذ « لولا تركيب الهوى المائل بصاحبه الى النكاح ما طلبه أحد ففات النسل » (١٢٠) .

والاسلام يعترف بهذا الدافع ويقدر اهميته وخطورته ، لكنه يضعه فى اطـــاره الصحيح ، فهو لا يرى رأى فرويد الذى فسر السلوك البشرى كله على أســاس الغريزة الجنسية ، وجعل الدوافع كلها مصدرها الجنس ، حتى حركات الرضيع صبغها بصبغة الجنس ، فالطفل عند فرويد « يرضع فيجد فى رضاعته لذة جنسية ، ويلتصق بأمه بدافع الجنس ، وهو يمص ابهامه بنشوة جنسية ، ويحرك أعضـــاءه بنفس الدافع ولنفس الغاية » (١٢١) ، كما لا يرى الاسلام رأى المسيحية فى ذلك الدافع حين وضعت ناموســا

للسلوك الجنسي على درجة كبيرة من الصرامة ، وقد ظهر ذلك من قول القديس بولس : « من الخير للرجل ألا يمس امرأة » ، « ونتج عن احكام الكنيسة لسلطتها فى مسـألة الزواج تحول فى الاتجاه العام نحو مسألة الجنس كلها ؛ بل ان تنسك رهبان المسيحيين الأوائل الذين كانوا يضحون عن طيب خاطر بالحياة الجنسية بقصد توجيه طاقاتها الى مسالك روحانية طاهرة ، أوحى بفكرة خاطئة عن الجنس أنه شر فى ذاته » (١٢٢) .

أما الاسلام فهو يرى فى الغرائز البشرية جميعا،ومنها غريزة الجنس ، أمرا طبيعيا، جعله الله فى الانسان لحكمة سامية تتصل باستمرار الحياة وبقاء الأجيال .

والقرآن الكريم يتحدث عن الحاجة الجنسية على أنها نزوع فطرى مركب فى الطبيعة البشرية ، حيث يقول سبحانه :

— « زين للناس حب الشهوات من النساء والبنين والقنـاطير المقنطرة من الذهب والفضة والخيل المسومة والأنعام والحرث ، ذلك متاع الحياة الدنيا ، والله عنده حسن المـــآب » (١٢٣) .

فلا يلام الانسان على شعوره بالرغبة فيها ، أو احساسه بالسعى لتحقيق نزوعه نحوها ما دام مرتبطا بالقوانين التى شرعها الله سبحانه لاجابة هذه الغريزة .

ان الاسلام أعفى الانسان من الحرج تجاه كل ما يثور فى نفسه من احســاس أو انفعال حتى عندما يكون ذلك الاحساس ناشئا عن مؤثر غير مقصـود ، ويعبر عن ذلك الحديث الشريف :

— « ان لك النظرة الأولى وليست لك الآخرة » .

ذلك لأن الانسان لا يسأل الا عما تعمده وعزم عليه،ولا يؤاخذ بما يحس به احساسا فطريا لا يد له فيه ، ولا يمكن فى ظل هذه النظرة الاسلامية أن تنشأ عقـدة الكبت فى نفس الانســان (١٢٤) .

بل ان القرآن الكريم يعلن حق الانسان فى اشباع هذا الدافع ، وكفاية تلك الغريزة الفطرية بطريق سوى هو الزواج ، وذلك فى قوله سبحانه :

— « ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجا لتسـكنوا اليها » (١٢٥) .

وفى قول الرسول صلى الله عليه وسلم :

- « يا معشر الشباب،من استطاع منكم الباءة فليتزوج،فانه أغض للبصر،وأحصن للفــــرج » (١٢٦) .

ولا يعتبر الاسلام الحديث عن حاجة الجنس عارا أو رجســا ينبغى تنزيه النفس عنه ، فالقرآن حين يتناول الدافع الجنسى يصله بأهداف سامية ، ويبين ما يتعلق به من احكام ، كتحريم اتصال المسلم بزوجته أثناء الحيض ، لما يسببه ذلك من الأذى :

- « ويسألونك عن المحيض قل هو أذى فاعتزلوا النساء فى المحيض » (١٢٧) .

أو حل المعاشرة الزوجية ليلة الصيام :

- « أحل لكم ليلة الصيام الرفث الى نسائكم » (١٢٨) .

وحرمة المعاشرة لمن نوى الاعتكاف :

- « ولا تباشروهن وأنتم عاكفون فى المساجد » (١٢٩) .

الى غير ذلك من أحكام تتعلق باشباع هذه الحاجة .

على أن الاسلام وهو يعترف بهذا الدافع ويقر بأهميته ، يحرص على منع مثيراته فى المجتمع ، وعلى ابعاد الفتنة .

- « قل للمؤمنين يغضوا من أبصــارهم ويحفظوا فروجهم ذلك أزكى لهم ، وقل للمؤمنات يغضضن من أبصارهن ويحفظن فروجهن ولا يبدين زينتهن الا ما ظهر منها ، وليضربن بخمرهن على جيوبهن » (١٣٠) .

متى تبدأ التربية الجنسية فى الاسلام : يذهب البعض الى أن التربية الجنســية ينبغى أن تبدأ فى ثنايا الاجابة عن أول سؤال يوجهه الطفل فى هذا الموضوع،غير أن التربية الاسلامية ترى أن ذلك يعنى ارجاء المسألة أكثر مما ينبغى ، اذ يجب أن تبدأ التربيـــة الجنسية للطفل مع أول عهده بالحياة ، واذا كانت التربيـــة الجنسية تتضمن تشجيع الاستقرار الانفعالى للطفل ، وأول مران على ذلك هو توفير التغذية من الثدى على نحـــو يؤدى الى الطمأنينة والرضى ، فقد رأينا حرص التربية الاسلامية على أن يرضع الطفل من ثدى أمه حولين كاملين لاشباع حاجته الى الطمأنينة والأمن ، كما رأينا اهتمام المربين المسلمين بتنظيم رضـــاع الطفل بصـــــورة مرضية يلقى فيها اشباع حاجاته بالمعنى الشـــــــــامل (١٣١) .

كما رأينا حرص التربية الاسلامية على أن تتم عملية الفطام بالتدريج لتوفير الاستقرار الانفعالى للطفل (١٣٢) . حتى اذا بلغ الطفل سن السابعة أمر بالصلاة : « مروا الصبى بالصلاة اذا بلغ سبع سنين » (١٣٣) ، وفى أمره بالصلاة وتعليمه اياها ، يتعلم الطهارة لها ، ولا بد لمعرفة الطهارة من التعرض لأعضاء الافراز وأنواع ما تفرزه ، اذ لكل نوع حكم ونوع خاص من الطهارة ، وأى جهل بهذا يسبب نقص العبادة أو عدم صحتها ، والطفل يتعلم ذلك فى ظروف طبيعية ، فهو يسأل ويحصل على الاجابة بغير حرج،فلا حياء فى الدين أصلا ، وقد قالت عائشة رضى الله عنها : « نعم النساء نساء الأنصار لم يمنعهن الحياء أن يسألن عن الدين أو يتفقهن فيه » (١٣٤) ، والاسلام الذى يعترف بأن الحياة الجنسية ظاهرة أساسية فى حياة الانسان لم يحجم عن مواجهة المشكلة الجنسية بدءا من اكتشاف الطفل لأجزاء جسمه وأعضائه التناسلية ، لأن ذلك يعنى الاصرار على اخفاء مظهر قد يكون أهم مظاهر النمو الجسمى والنفسى للانسان. والتربية الاسلامية فى تحقيقها للتربية الجنسية نراها تعطى الأعضاء التناسلية أسماءها الحقيقية ، كالفرج والذكر ، ففى القرآن الكريم :

ـ « والذين هم لفروجهم حافظون » (١٣٥) .

وفى الحديث الشريف :

ـ « من مس ذكره فليتوضأ » (١٣٦) .

كما نراها تعطى الافرازات التناسلية أيضا أسماءها الحقيقية : فتسمى افراز الذكر منيا :

ـ « ألم يك نطفة من منى يمنى » (١٣٧) .

ـ « اذا رأيت المنى ، فاغسل ذكرك وتوضأ وضوءك للصلاة .» (١٣٨) ، وسمى افراز الأنثى حيضا وقد كان موضع سؤال من الصحابة رضى الله عنهم واجابة من القرآن الكريم :

ـ « ويسألونك عن المحيض قل هو أذى فاعتزلوا النساء فى المحيض » (١٣٩) .

وسماه طمثا وقد سئلت عائشة رضى الله عنها « هى تأكل المرأة مع زوجها وهى

طامث ؟! قالت : نعم ، كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يدعونى فآكل معــــه وأنا عارك » (١٤٠) ، كما ذكرت ألفاظ الحمل والولادة :

— « الله يعلم ما تحمل كل أنثى وما تغيض الأرحام وما تزداد » (١٤١) .

وذكر أسماء اللقاء الجنسى كالمباشرة :

— « فالآن باشروهن وابتغوا ما كتب الله لكم » (١٤٢) .

والملامســــــة :

— « أو لامستم النساء فلم تجدوا ماء فتيمموا صعيدا طيبا » (١٤٣) .

والحـــــــرث :

— « نساؤكم حرث لكم فأتوا حرثكم أنى شئتم » (١٤٤) .

الى غير ذلك من المسميات .

ولقد شاع الاستعاضة عن هذه المسميات التى وردت فى القرآن الكريم وفى الحديث الشريف بكلمات دارجة عامية كثيرا ما تنقل معانى خاطئة ، وكثيرا ما تسبب الحرج الذى يمنع الوالدين والكبار المحيطين بالطفل من تداول الحديث معه فى هذا الشأن ، وانه لمن الأفضل أن نساعد الأطفال منذ البداية على أن يألفوا الكلمات التى جاءت فى القـــرآن والحديث . « وكثيرا ما يظن أن الأسماء الصحيحة للأعضاء الجنسية بعيدة كل البعد عن مدارك الأطفال الصغار ، ولكن الواقع هو أن عدم ألفة الكبار لهذه الكلمات نســـبيا هو الذى يؤدى الى هذا الظن » (١٤٥) .

كما أن التربية الاسلامية فى تحقيقها للتربية الجنسية تعنى بأن يتفـــادى الآباء والكبار المحيطون بالطفل الاتيان بأى عمل قد يستثير الغريزة قبل أوانها ، فيحــــرم الاسلام فى هذا الصدد كشف العورة (١٤٦) ، فلا يجوز أن يرى الطفـــل أبويه عريانين ، فجسم البالغ متى تكررت رؤية الطفـــل له عن قرب قد تولد بدورها اهتمـــاما زائدا بخصائصه ، والاسلام حين يأمر بستر العورة يحول بين الطفل وبين أن تصبح أعضـــاء التناسل عند الوالدين والكبار مركز اهتمام لا داعى له ، والاسلام يتخذ موقفا متشددا بالنسبة للعرى لارتباطه عادة بالأمور الجنسية ، فيقول الرسول صلى الله عليه وســـلم للرجل الذى سقط عنه ثوبه فتعرى :

— « ارجع الى ثوبك فخذه ، ولا تمشوا عراة » (١٤٧) .

وفى هذا الاطار يحرص الاسلام على تعليم الطفل أدب الاستئذان حتى لا يطلع على عورات أهله بصورة متكررة :

— « يا أيها الذين آمنوا ليستأذنكم الذين ملكت أيمانكم والذين لم يبلغوا الحلم منكم ثلاث مرات من قبل صلاة الفجر، وحين تضعون ثيابكم من الظهيرة، ومن بعد صلاة العشاء، ثلاث عورات لكم ، ليس عليكم ولا عليهم جناح بعدهن » (١٤٨) .

حتى اذا بلغ الأطفال سن البلوغ استأذنوا على أهليهم فى كل وقت :

— « واذا بلغ الأطفال منكم الحلم فليستأذنوا كما استأذن الذين من قبلهم » (١٤٩) .

واذا بلغ الأطفال سن العاشرة يأمر الاسلام بالتفريق بينهم فى المضاجع منعا لاستثارة الغريزة قبل البلوغ الجنسى ، ومنعا للتهييج الذى قد يحدث من نـــوم البنت والولد فى فراش واحد ، قال النبى صلى الله عليه وسلم :

— « مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين ، واضربوهم عليها وهم أبناء عشر سنين ، وفرقوا بينهم فى المضاجع » (١٥٠) .

وتحرص التربية فى الاسلام على ألا يلاحظ الأطفال العلاقات الخاصة بين الوالدين، اذ قد تؤدى الى تهييجهم الجنسى ، أو قد تشعرهم أن العلاقة الجنسية أمر يقـــوم على العنف والقسوة ، وفى كلتا الحالتين يلحقهم ضرر لا شك فيه ، ومن هنا كان تشـــديد الاسلام على ضرورة التستر ومراعاة آداب الجماع (١٥١) .

وقد يتبادر الى الذهن أن الطفل صغير جدا ، لدرجة أنه لا يفهم ما يدور حوله ؛ وربما كان هذا القول على قدر من الصحة ، « لكن ما لا يمكن للطفـــل أن يدركه ادراكا واضحا فى صغره قد يترك فى نفسه أثرا عميقا ، وقد أصاب الضرر كثيرا من الأطفال من الناحية الانفعالية نتيجة لملاحظة العلاقات الخاصة بين والديهم » (١٥٢) .

التربية الاسلامية وحب الاستطلاع الجنسى : من أكثر خصائص الطفـولة مدعاة للبهجة والسرور ميل دائم للاستطلاع، وتعطش للسؤال، لا تروى غلته الاجابة العابرة، حتى لينفد صبر البالغين ويقصر جهدهم عن اشباعه، فلا يكاد يستوقف نظر الطفل أمر من الأمور حتى تتتابع اسئلته دون توقف أو انقطاع، وكأن كل اجابة تفتح السبيل لفيض جديد من

الأسئلة،ومن الطبيعيأن تدور بعضهذه المسائلأو الأسئلة حولالميلاد والتناسلوالجنس، مادامت هذه المسائلمنالجوانب المهمة للحياة. ولصغار الأطفال فضول شديد فى النواحى الجنسية،فقد دلتحليل أجرىلذكريات أمهات ١٧٩٠طفلا عن الأسئلة الجنسيةالتىيوجهها الأطفالفيما بينسنالثانية والرابعةعشرة،أن كثيرا من الأطفاليسألونالأسئلة عنالجنس قبل أن يصلوا الى الخامسة من عمرهم ، وأن الأسئلة تتصل فى أكثر الأحيان بمصدر الأطفال ، وبالفروق التشريحية بين الجنسين (١٥٣) ، والطفل بطبيعة الحال لا يعتبر اى سؤال يسأله قبيحا أو ممجوجا حتى ينهر عليه ، ومن الطبيعى أن يكون طفل ما قبل المدرسة منغمسا فى التعرف على جسمه ، ولعل ما يلحظه الأطفال من قلق الأبوين من الجنس يزيد اهتمامهم بالأمور الجنسية .

ولكن ما هو موقف التربية الاسلامية من أسئلة الأطفال حول الأمور الجنسية ، وحب استطلاعهم للجنس ؟! وهل يجوز للوالدين وللمعلمين وللكبار المحيطين بالطفل أن يصارحوه بكل ما يتعلق بالحياة الجنسية ؟!

ان الذى يبدو من الأدلة الشرعية أنه يجب ان يصارح الوالدان الطفل بكل ما يتعلق بالجنس اذا سأل عنه ، بل أحيانا يفرض الاسلام عليهما أن يبادرا الطفل بكل هذه الأمور خصوصا اذا ترتب عليها حكم شرعى .

وهناك آيات كثيرة تتحدث عن الاتصال الجنسى ، وعن خلق الانسان ، وعن أعضاء التناسل والافرازات التناسلية ، وعن الحمل والوضع وغيرها . والطفل يقرأ القرآن ، فكيف يتسنى له فهم آياته اذا لم تتضح له معانيها من قبل والديه ومعلميه ، ولا ينبغى للوالدين والمعلمين أن يطمسوا معانى هذه الآيات بتفسيرات لا تمت الى معانى هذه الآيات بصلة ، أو ألا يجيبوا على أسئلة الأطفال حول هذه الآيات لأن هذا المسلك يتنافى مع تعاليم الاسلام .

والقرآن يشتمل على ثقافة جنسية ينبغى أن يتفهمها الأطفال ، كما يتفهمها الكبار، ولكن بما يناسب عقولهم ، ومن ثمرات هذه الثقافة أن يشب الأطفال على معرفة كبد الحقيقة ، وأن يكون اتجاههم الوجدانى نحو الأمور الجنسية اتجاها سليما ، فلا يصح

مثلا أن يجاب الطفل اذا ما سأل من أين أتى ؟! بأن يقال له : انه عثر عليه بجوار الجامع، أو فى الحديقة ، أو ألقى به طائر على السرير ، أو غير ذلك مما يفقد الطفل الثقة فى أبويه اذا ما وقف على الاجابة الصحيحة يوما ، وانما يلزم الاسلام المربى الصدق . غاية الأمر أن يراعى سن الطفل وقوة ادراكه ، فما يجاب به ابن السابعة يختلف عما يجاب به ابن العاشرة عما يجاب به من وقف على اعتاب البلوغ ، بمعنى أن يعطى الطفل الاجابة موزعة فى جرعات متناسبة مع درجة ميله للاستطلاع ومستوى معلوماته وادراكه وكيفية استجابته من الناحية الانفعالية .

ويحرص الاسلام على أن يقبل الطفل على طور البلوغ ، وهو يشعر أن الظاهرة الجنسية ظاهرة طبيعية بين ظواهر طبيعية أخرى غيرها، وهو فى سبيل الوصول الى هذه النتيجة يدعو الآباء والمربين جميعا الى كسب ثقة الطفل المطلقة . بحيث يفضى الطفل لهم بكل ما يعن له ويشعر به ، ولا يعرف الاسلام فى هذا الصدد تلك العبارة البعيدة عن المنطق « تلك أمور لا يجوز الحديث عنها » ، فان هذه العبارة تغدو للطفل بمثابة نقطة انطلاق لحياة سراديبية تتجمع فيها القوى السيئة لتنفجر ذات يوم ، وقد سألت طفلة رسول الله صلى الله عليه وسلم عن الاستحاضة ، فقال لها صلى الله عليه وسلم : « ان هذه ليست بالحيضة ، ولكن هذا عرق ، فاغتسلى وصلى » (١٥٤) .

والاسلام يوجب على الآباء أن يعدوا الأطفال للتغيرات التى سوف تنتابهم خلال فترة المراهقة ، وأن يكونوا البادئين بالحديث عن هذه التغيرات مع أطفالهم ليعلموهم أحكام الشرع التى ترتبط بهذه التغيرات .

فالبنت يأتيها الحيض اذا وصلت سن البلوغ، لذا وجب على الأم أن توضح لها معنى الحيض وتشرح لها اهميته قبل أن تصل الى هذه السن ، وفى هذا الوقت تكون قد ادركت فكرة بسيطة عن الغسل ، وعلى البنت أن تحيط أبويها أو من يقوم مقامهما علما بما يحدث ، ليرشداها الى ما يجب عليها بكيفية لا تثير الشعور بالنفور ، فلا ينبغى أن تفاجأ البنت بمشكلة الطمث ، بل يمهد السبيل أمامها بحيث تتوقعها ، حتى اذا حدث لا تخاف ولا تخجل ، روى أبو داود أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال لأم حبيبة بنت جحش وهى بنت سبع سنين : « اذا أقبلت الحيضة فدعى الصلاة ، واذا أدبرت فاغتسلى وصلى » (١٥٥) ، وقال لفاطمة بنت أبى حبيش : « اذا كان دم الحيضة فانه دم أسود

يعرف ، فاذا كان ذلك فامسكى عن الصلاة ، فاذا كان الآخر فتوضئى وصلى ، فانما هو عـــــرق » (١٥٦) .

كذلك يفرض الاسلام على الآباء أن يعدوا صبيانهم للتغيرات التى تحدث لهم خلال فترة المراهقة ، فمنذ الثانية عشرة تقريبا قد يحدث أن يخرج المنى منهم ليلا اثناء النوم وهو ما يسمى بالحلم ، ولما كان هذا القذف المنوى يصحب عادة بأحلام شـهوانية ، فانه يسبب للمراهقين قلقا عظيما ، ولذا ينبغى على الآباء أن يخبروا أبنـاءهم بما ينتظرهم ويشرحوا لهم كيف أن هذه الحوادث طبيعية عديمة الضرر ، وأن الفرد بخروج المنى قد أصبح مكلفا وبالغا،يجب عليه ما يجب على الرجال من مسئوليات وتكاليف،وأنه يجب عليه الغسل من الجنابة اذا حدثت له « سئل رسول الله صلى الله عليه وسلم عن الرجل يجد البلل ولا يذكر احتلاما ، قال يغتسل ، وعن الرجل يرى أنه قد احتلم ولا يجــد البلل ، قال لا غسل عليه » (١٥٧) .

ولقد كان الآباء فى الصدر الأول من الاسلام يوجهون أبناءهم فيما يتعلق بالأمـور الجنسية وما يترتب عليها من أحكام ويذكرون اسماء أعضاء التناسل بلا حرج ولا كلفة وفى ظروف طبيعية ، روى مالك فى موطئه « عن مصعب بن سعد بن أبى وقاص أنه قال : كنت أمسك المصحف على سعد بن أبى وقاص ، فاحتككت ، فقال سـعد لعلك مسست ذكرك ؟ فقلت نعم ، قال قم فتوضأ ، فقمت فتوضأت ثم رجعت » (١٥٨) ، « وعن سـالم ابن عبد الله انه قال : رأيت أبى عبد الله بن عمر يغتسل ثم يتوضأ ، فقلت له : يا أبت ، أما يجزيك الغسل عن الوضوء ؟ قال : بلى ولكنى أحيانا أمس ذكرى فأتوضأ » (١٥٩) .

والواقع أن الحديث عن الأمور الجنسية بين الآباء والأبناء ينبغى أن يكون بعيدا عن أية شكليات ، فلا يصح أن يتكلف الآباء أو يصطنعوا بالاشـارة أو بالكلام ما يوحى لأطفالهم خطأ بأن الأمور الجنسية لا يصح الحديث فيها ، أو أنها منعزلة عن الحيـاة ، أو أنها ليست كغيرها من الظواهر التى تطرأ على الأفراد ، ولا شىء يحقق ذلك أكثر من الحديث عنها أو تناولها بطريقة طبيعية تماما .

الآثار السلبية لعدم اشباع الدافع الجنسي : لقد انعكس موقف الاسلام من طبيعة الدافع الجنسي — على نحو ما ذكرنا — على فهم المربين المسلمين لأهمية هذا الدافع، وللآثار الايجابية للاشباع المشروع والمعتدل للحاجة الجنسية ، من حيث تنميـة الجسم وصحة العقل وتقويم الأخلاق ، كما انعكس على فهمهم للآثار الضارة التي تحدث ان أعيق الدافع الجنسي عن بلوغ هدفه بالطريق المشروع ، انه يصيب صاحبه عادة بالقلق والاضطراب. يقول الشيخ أبو الفرج ابن الجوزي في هذا الشأن : « اذا زاد اجتمـاع المني أقلق .. الا أن اقلاقه من حيث المعنى أكثر » (١٦٠) ، ومعنى ذلك أن تأثيره في الحالة النفسية أقوى وأشد من تأثيره في الحالة الجسمية ، وقد عبر ابن الجوزي عن التأثير النفسي الناتج عن عدم الاشباع بالأفكار الرديئة والوساوس فقال : « قد بينت أنه اذا وقع به (أي بالمني) احتباسه ، أوجب أمراضا ، وجدد أفكارا ردية ، وجلب العشق والوسوسة ، وغير ذلك من الآفـــــات » (١٦١) .

وبين المربون المسلمون أن الذين وقفوا ضد الاشباع المشروع لهذا الدافع « وبهم تشوف اليه فقد خاطروا بأبدانهم وأديانهم » (١٦٢) ، ذلك لأن الدافع الجنسي المغلوب على أمره يحـاول جاهدا أن يظهر ، ويسعى حثيثا في فك أسره ، فاذا تسنى له ذلك بالطريق المشروع فعل ، والا انفلت من عقاله بطرق غير مشروعة ، فأضر بالدين والدنيا معا . واذا ادعى بعض الناس أنهم مع سلامتهم الجسمية والنفسية لا ينكحون شهوة ، أو أنهم لا رغبة لهم في اشباع هذا الدافع ، كان ذلك في رأى المربين المسلمين مجانبة للحقيقة التي تقول بفطرية هذا الدافع . ان هؤلاء الناس ان « زعموا أنه لا شـــهوة لهم في نفس النكاح فمحال ظاهر ، ذلك لأن الحالة الطبيعية للفرد تستدعي استفراغ هذا الماء (المني) الذي يؤذي دوام احتقانه » (١٦٣) .

وأدرك علماء المسلمين أن استئصال اداة التناسل في الفـــرد لا يؤثر في الرغبـــة الجنسية ، ولا يزيل شهوة النكاح . ولقد حملوا — في هذا الشـأن — على جهالات بعض الصوفية الذين سلكوا هذا المسلك ، وبينوا خطأ مسلكهم لأنهم لم يقضـــوا بذلك على نشاطهم الجنسي ، يقول ابن الجوزي : « قد حمل الجهل أقواما فجبـــوا انفسهم ، وزعموا أنهم فعلوا ذلك حياء من الله تعالى ، وهذه غاية الحماقة ، لأن الله تعالى .. خلقها (أي اداة التناسل) لتكون سببا للتناسل ، والذي يجب نفسه يقول بلســـان الحال : الصواب ضد هذا ، ثم قطعهم الآلة لا يزيل شهوة النكاح من النفس ، فمـــا حصل

مقصودهم » (١٦٤) ، وصحيح ما ذهب اليه ابن الجوزى من ان استئصال أداة التناسل لا يؤثر فى الرغبة الجنسية « فقد دلت الملاحظات العلمية على أن استئصال الغدد الجنسية الذكرية أو الأنثوية من أشخاص كبار ناضجين ، لا يؤثر فى نشاطهم الجنسى الا تأثيرا طفيفا ، والمرجح أن استمرار النشاط الجنسى فى هذه الأحوال يرجع الى ابقاء العادات والاهتمامات التى نشأت فى الأصل من تأثير الغدد الجنسية ، وأصبحت مستقلة عنها الآن ، كذلك الحال عند النساء والرجال الذين فسدت غددهم الجنسية بتقدم السن » (١٦٥) .

وكما أن اغفال واهمال هذا الدافع وعدم اشباعه بالطرق المشروعة يؤثر تأثيرا سلبيا على حياة الفرد وحالته الجسمية والعقلية والنفسية ، فان اشباعه المشروع والمعتدل يترك آثارا ايجابية على الجسم والعقل والنفس. ذلك أن « المقصود من النكاح أشياء . . . منها شفاء النفس باخراج الفضل المؤذية . . وبتمام خروج تلك الفضلة تفرغ النفس من شواغلها ، فتدرى أين هى ، ثم للنفس حظ فهى تستوفيه » (١٦٦) .

والدافع الجنسى فى النهاية يهدف الى المحافظة على النوع الانسانى واستمرار بقاء الانسان ، ولذا كانت مثيراته من القوة بحيث اذا نشطت دفعت بالانسان الى اشباعه .

اللعب والتربية الرياضية

أولا : اللعب وسيط تربوى لتشكيل الشخصية :

يأتى الحديث عن اللعب ، وعن التربية الرياضية المنظمة من بعده ، فى اطار تناولنا التربية الجسمية مجالا من مجالات التربية الاسلامية ، وذلك تقديرا لدورهما فى بناء شخصية الفرد . ولقد شاع أن التربية الاسلامية قد أهملت اللعب كأحد المقومات التربوية فى سنوات الطفولة ، وهى تلك الفترة التكوينية التى تمثل الركيزة الأساسية لبناء الشخصية فى مراحل النمو المتعاقبة ، كما شاع اغفال المربين المسلمين لها ، واهتمامهم فقط بتربية الطفل فى الكتاب أو مؤسسة التعليم، استنادا الى التعليم المدرسى وحده، كأساس حقيقى لبناء شخصية الطفل ، وهذه فى الحقيقة مغالطة تنطوى على معنيين مختلفين ، فمن ناحية تعنى أن اهتمام التربية الاسلامية بتربية الفرد وتوجيه نموه ،

يبدأ مع التعليم المدرسى ، حين يلتحق الطفل بمؤسسة التعليم الأولى ، وهذا غير صحيح، فقد رأينا فى الصفحات السابقة ، كيف بدأت التربية الاسلامية عملها التربوى مع بداية حياة الطفل ، ومنذ لحظة الاخصاب الأولى ، واعدادها للبيئة التربوية قبل هذه اللحظة ، وتعنى من ناحية أخرى،أن التعليم المدرسى فى التربية الاسلامية منعزل تماما عن نشاطات الطفل واهتماماته بما فيها أنشطة اللعب ، وهذا أيضا غير صحيح ، وسوف نرى حرص المربين المسلمين على اتاحة الفرصة الكاملة للطفل كى يلعب ، ويشــارك رفاقه انشطتهم الترويحية ، ايمانا من هؤلاء المربين بأن الذى يعارض الأطفـــال فى لعبهم انما يعارض الحياة عندهم ، وقد أدركوا دور اللعب البناء فى تحقيق نضج الطفـل الجسمى والعقلى والانفعالى والاجتمــــاعى .

والمتتبع لأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم ، ولما اثر عنه ، ولتراث المسلمين التربوى ، يلحظ مدى اهتمام التربية الاسلامية بلعب الطفل ، باعتباره مدخلا وظيفيـا لعالم الطفولة ، ووسيطا تربويا فعالا لبناء الشخصية وتشكيلها فى سنوات الحياة الأولى، بكل ما تحمل هذه السنوات من أهمية .

وسوف نعرض لذلك بشىء من التفصيل ، ولن نقصر الحديث عن الأثر الجسمى للعب ، فذلك أمر لا يعوزه الدليل والاثبات ، ولكن قبل أن نشرع فى ذلك ينبغى أن نشير الى أن كلمة « اللعب » كثيرا ما نستخدمها فى حياتنا اليومية استخدامات تفقدها معناها الحقيقى ، فنحن نفهم اللعب على أنه نشاط هدفه اللهو ، واستهلاك الوقت والجهد بدون أن تكون هناك قوى أو دوافع خارجية تحركه وتوجهه ، ولقد عرف البعض اللعب بأنه « كل حركة أو سلسلة من الحركات يقصد بها التسلية ، أو هو السرعة والخفة فى تناول الأشياء أو استعمالها أو التصرف فيها » وخير من هذا التعريف ، ذلك التعريف الذى يأخذ به أكثر المشتغلين بالتربية ، وهو أن « اللعب هو ما نعمله باختيــــارنا فى وقت الفــــــــراغ » (١٦٧) .

والطفل فى لعبه لا يكون طفلا فحسب ، ولكنه يلعب أيضا دور طفولته فيعيشها من خلال اللعب الذى ينضوى فيه ، ويتوحد مع عناصره وأدواته ، ويستجيب لرمــــوزه ومعــــــانيه .

وعى الكبار فى المجتمع الاسلامى بأهمية اللعب :

اذا كانت أهمية اللعب فى حياة الأطفال ، وتحقيقه لدوره التربوى فى بناء شخصية الطفل تتحدد أساسا بوعى الكبار ومدى اتاحتهم الفرصة أمام الطفل لتحقيق الذات فى أنشطة اللعب ومواقفه المتنوعة ، فقد عرف المجتمع الاسلامى فى عصور ازدهاره للعب هذه الأهمية ، وادرك المسلمون منذ صدر الاسلام ما ندركه نحن اليوم من أن كل من يعارض الأطفال فى لعبهم انما يعارض الحياة عندهم ، فليس لعب الطفل مجرد مضيعة للوقت،وانما هو تعبير عن ذاته،وانجاب لعالمه،وهو فطرته التى فطره الله عليها. وقد أكد النبى صلى الله عليه وسلم هذه الحقيقة ، فكان يدع حفيديه الحسن والحسين ، رضى الله عنهما يلعبان مع أترابهما ، بل كان يشاركهما اللعب ، مقربا بلعبه صلى الله عليه وسلم معهما بين عالم الكبار وعالم الصغار ، ومقللا الهوة بين هذين العالمين ، مما يساعد على زيادة الفهم بينهما ، فقد روى البخارى عن يعلى بن مرة أنه قال : « خرجنا مع النبى صلى الله عليه وسلم ودعينا الى طعام ، فاذا حسين يلعب فى الطريق ، فأسرع النبى صلى الله عليه وسلم أمام القوم ، ثم بسط يديه ، فجعل يمر مرة هنا ، ومرة هناك ، يضاحكه، حتى أخذه فجعل احدى يديه فى ذقنه والأخرى فى رأسه ثم اعتنقه فقبله » (١٦٨) ، بل كان دائما ما يدفع الأطفال الى اللعب ، ويقول : « يا غلام اذهب والعب » (١٦٩) ، واقتداء بالنبى صلى الله عليه وسلم ، وتقديرا لأهمية اللعب التربوية ، راح الصحابة رضوان الله عليهم يدفعون أطفالهم الى اللعب ويشجعونهم عليه ، روى البخارى عن مغيرة عن ابراهيم قال : « كان أصحابنا يرخصون لنا فى اللعب كلها .. قال أبو عبد الله يعنى للصبيان » (١٧٠) .

بل لقد بلغ من تقديرهم للقيمة التربوية للعب فى حياة الطفل أن كافأوا أطفالهم على نشاطهم فيه ، قال أبو عقبة : « مررت مع ابن عمر فى الطريق فمر بغلمة .. يلعبون فأخرج درهمين فأعطاهم » (١٧١) .

وكان النبى صلى الله عليه وسلم يمر على الأطفال يلعبون ، فيقر ما هم فيه ، ويعلن عن رضاه صلى الله عليه وسلم عما يفعلون بأن يلقى عليهم التحية ، فعن أنس رضى الله عنه : « أتى رسول الله صلى الله عليه وسلم على غلمان يلعبون فسلم عليهم » (١٧٢) ، وحتى حكام المسلمين وأمراؤهم لم تمنعهم مسئوليات الحكم ومشاغل الامارة من أن يشاركوا الأطفال أنشطة اللعب ، ذكر أبو الحسن البصرى الماوردى « عن

ابن قتيبة أن مروان ربما كان يستخلفه على المدينة .. وربما أتى الصبيان وهم يلعبون لعبة الأعراب فلا يشعرون حتى يلقى نفسه بينهم » (١٧٣) .

أهمية اللعب فى حياة الأطفال :

عرف المسلمون الأول أن اللعب بالنسبة للطفل نشاط تلقائى أكثر اثارة لاهتمامه بما يحيط به،ففيه يعيش الطفل فتظل آثار خبراته فيه حية متأصلة،أكثر من آثار الحياة الواقعية التى لم يستطع بعد أن يدخل فيها ويستوعبها ؛ وهو وسيلة للتدريب على اداء الواجبات فى المستقبل . فلعب الطفلة بعروستها وعنايتها بها ليس الا استعدادا لحياة الأمومة مستقبلا ، واللعب فى حقيقة أمره « ميل الى ممارسة غرائز ينتفع بها فى حياة البلوغ » (١٧٤) . ولقد اقرت التربية الاسلامية هذه الحقيقة ، فاللعب فى رأى المربين المسلمين نمو للطفل فى كل نواحيه ، وهو اعداد لحياته القادمة ، تروى أم سلمة عن عائشة رضى الله عنها قالت : « قدم رسول الله صلى الله عليه وسلم من غزوة تبوك أو خيبر ، وفى سهوتها ستر ، فهبت الريح ، فكشفت ناحية الستر عن بنات لعائشة للعب ، فقال : ما هذا يا عائشة ؟ ، قالت : بناتى ، فقال : وما هذا الذى أرى فى وسطهن ؟ قالت : فرس ، قال : وما هذا الذى عليه ؟ قالت : جناحان ، قال : فرس له جناحان ؟! ، قالت : أما سمعت أن لسليمان خيلا لها أجنحة، قالت : فضحك حتى رأيت نواجذه »(١٧٥). ويتضح رأى التربية الاسلامية فى أهمية اللعب فى حياة الطفل فيما يلى :

اللعب ونمو الطفل الاجتماعى :

يسهم اللعب بصورة مباشرة فى بناء الطفل اجتماعيا ، وتحقيق اتزانه الانفعالى ، وبدونه يصبح الطفل أنانيا مسيطرا ، والطفل يتعلم من لعبه مع الآخرين أن يشاركهم الأدوار والخبرات وتحمل المسئولية ، والتعاون ، وهو يتدرب فى لعبه على الأخذ والعطاء ، ويعتبر اللعب متنفسا للرغبة فى عقد اتصالات اجتماعية مع الآخرين ، وادراكا لهذه الحقيقة حرص النبى صلى الله عليه وسلم على أن يوفر لعائشة رضى الله عنها فى طفولتها فرص اللعب مع أقرانها من البنات ، روى البخارى عن عائشة رضى الله عنها قالت : « كنت ألعب بالبنات عند النبى صلى الله عليه وسلم ، وكان لى صواحب يلعبن معى ، فكان رسول الله صلى الله عليه وسلم اذا دخل يتقمعن منه ، فيسربهن الى ، ليلعبن

معى » (١٧٦) ، ومع اللعب يكتسب الطفل معايير السلوك الاجتماعى من خلال اختلاطه مع غيره من الأطفال ، وهو يستوعب بالتدريج القدرة على التنظيم الواعى لسلوكه وفقـــا للمعايير المرغوب فيها لهذا السلوك ، ولقد أدرك هذه الحقيقة الشيخ الرئيس ابن سينا ، وصرح بها فى قوله : « ان الصبى عن الصبى ألقن ، وهو عنه آخذ ، وبه آنس » . « انه يباهى الصبيان مرة ، ويغبطهم مرة ، ويأنف عن القصور عن شأوهم مرة ٠٠ ثم انهم يترافقون ، ويتعارضون الزيارة ، ويتكارمون ، ويتعاوضون الحقـوق ، وكل ذلك من أسباب المباراة والمباهاة والمساجلة (١٧٧) ، والطفـــل من خلال ذلك كله ، يكتسب مكانة مقبولة بين رفـــــــاقه ٠

قيمة اللعب كعـــــلاج :

ان النمو ليس فى كل الحالات خبرة باعثة على الارتياح فى نفوس الأطفال ، فالنمو ينطوى على تغيرات دينامية عديدة فى داخل الطفل وخارجه ، وفى علاقته بنفســـه ومع الوسط المحيط به ، وقد تتضمن هذه التغيرات وبتأثير الضغوط والتوقعات الاجتماعية خبرات سلبية ، وهى ليست بالقليلة ، قد يعانى منها الطفل ، ويتوتر بشأنها،ويصطرع حيـــــــالها .

وتلعب اتجاهات الكبار ، وخاصة الوالدين والمعلمين وأساليبهما فى تربية الناشئة ، دورا كبيرا فى تكوين المخاوف فى حياة الأطفال ، وفى دفعهم الى مواقف باعثة على التوتر والصراع ، فقد يفرط الآباء والمعلمون فى القسوة أو التدليل ، أو التذبذب فى تعاملهم مع الأطفال ، ويكون الطفل حينئذ فى حاجة الى التخفف من المخاوف والتوترات التى تخلقها الضغوط المفروضة عليه من بيئته ، والأساليب غير الرشيدة فى تربية الأبنـــــاء (١٧٨) ، ويكون اللعب هو سبيل التخفف من تلك التوترات والمخاوف ، وفى ضوء هذا يمكن أن نفهم دعوة المربين المسلمين الى ضرورة أن تتاح الفرصة للطفل ليلعب بعد الدراســـة فى الكتاب،و « أن يؤذن له بعد الانصراف من الكتاب أن يلعب لعبا جميلا يستريح اليه من تعب المكتب ، بحيث لا يتعب فى اللعب ، فان منع الصبى من اللعب ، وارهاقه الى التعليم يميت قلبه ، ويبطل ذكاءه ، وينغص عليه العيش حتى يطلب الخلاص منه رأسا » (١٧٩) ، بمعنى أن اللعب فى هذه الحالة يعتبر مخرجا لما قد يشعر به الطفل من ضغط معلم الكتاب وعقابه ، وارهاق الدراسة ، وتعب التعلم ، كما يعتبر تفريغا لرغباته المكبوتة ومخاوفه ،

ونقلها من داخله ، اى اخراجها من دفينة تكوينه النفسى الى الخارج : الى اللعب واللعبة، وذلك ما عبر عنه ابن عرضون فى عبارة موجزة بقوله : « يلعب لعبا جميلا . يستفرغ فيه تعب الكتـــــاب » (١٨٠) .

والملاحظ فى عبارة الامام الغزالى السابقة « بحيث لا يتعب فى اللعب » أن المقصود باللعب عند المربين المسلمين ، هو تنشيط الملكات العقلية بعد جهد بذله الطفل فى الكتاب ، واستفرغ فيه طاقته،وليس المراد اصابة الطفل بالتعب، فمن الطبيعى أن اللعب يؤدى الى التعب ، غير أن هذا التعب ينبغى أن يكون معتدلا ، أو بتعبير المربين المسلمين « لعبـــا جميلا » ، وهو اللعب الذى يمحو تعبه حالة من الراحة تليه ، وهذا يستدعى أن يراقب الكبار لعب الطفل حتى يحقق اللعب هدفه التربوى .

أنواع اللعب فى التربية الاسلامية :

عرفت التربية الاسلامية منذ عهد بعيد أنشطة متعددة ومتنوعة فى لعب الأطفال ، وقد عكس هذا التعدد والتنوع الظروف البيئية والحياة الثقافية التى عاشــها المجتمع الاسلامى فى عصور الحضارة الاسلامية المختلفة ، ومن الأنشــطة المتنوعة للعب الأطفال التى يمكن الوقوف عليها من تراث المربين المسلمين :

١ ــ **اللعب التمثيلى أو اللعب بالدور** : وهو اللعب الذى يتقمص فيه الطفــل شخصية الكبار ، آباء أو معلمين أو حرفيين ، ويقوم أثناء لعبه بأدوارهم ، عاكســا بذلك نماذج الحياة الواقعية من حوله ، وقد سبق أن عرضنا نموذجا لهذا اللعب فى قيام السيدة عائشة رضى الله عنها فى اللعب مع عرائسها وقيامها بدور الأم (١٨١)،وقولها للنبى صلى الله عليه وسلم عن العرائس « بناتى » .

وهذا اللون من اللعب شائع بين الأطفال ، حيث يتخيل الطفل دميته ، أو الطفلة عروستها ، شخصية تتكلم معها ، وتسميها باسم ، وهــذا اللعب التمثيلى يحقق وظائف كثيرة فى حياة الطفل منها « تنمية قدرة الطفل على تجاوز حدود الواقعية ، وعلى أن يذهب الى ما وراء القيود التى يفرضها الواقع ، وتنمية القـــــدرة على تحقيق رغباته بطريقة تعويضية ، والقدرة على تخليص نفسه من الضيق والسخط

والغضب ، وعلى استبعاد أو مغالبة الظروف التى تزعجه أو تخذله فى حيـــاته الواقعيـــــــــــة » (١٨٢) .

٢ ـ **اللعب التركيبى البنائى** : ومن أوضح أمثلته لعب الأطفال بالرمل والتراب او الطين، وعمل أشكال مختلفة منها ، كالبيوت أو الجبال أو ما شـــابه ذلك ، وقد أدركت التربية الاسلامية أهمية التراب أو الرمل كمادة أولية فى اللعب التركيبى،حيث جاء فى كنز العمال عن النبى صلى الله عليه وسلم « التراب ربيع الصبيان » (١٨٣) ، ولعل فىذلك اشارة الىاتاحة الفرصة للطفلليلعب بالتراب وبالرمل،يبنى بهما ما يشاء، ويصنع منهما ما يراود خياله .

وقد أشار الجاحظ فى كتابه « الحيوان » الى ألوان من لعب الأطفال فى عصره ، كان يستخدم فيه التراب ، ومنها لعبة « البقيرى » (١٨٤) .

٣ ـ **اللعب الفنى الجمالى** : وهو ما يلجأ فيه الأطفال الى الأنشطة الفنية كالرسم والتلوين والرقص أو الغناء،وكل ما يحمل الأحاسيس الفنية من أنشطة اللعب ، وقد عرفت التربية الاسلامية فى لعب الأطفال ذلك النوع ، فذكر الجاحظ من هذه الألعــاب لعبة تسمى « لعبة الضب » ، وفيها يقوم الأطفـــال برسم ضب أثناء لعبهم ، ثم يزاولون ألوانا مختلفة من النشاط على هذا الرسم (١٨٥) ، هذا الى ما عرف عن صناعة الأطفال للعب ، وتطريز الملابس لها .. الخ .

٤ ـ **اللعب ذو الصبغة الترويحية** : ومن أوضح أمثلته الموجودة فى كل عصر لعب الأطفال بالأراجيح،والأطفال يسعدون بهذا النوع من اللعب،ويستغرقون فيه.وقد أشـــار أبو داود فىسننه الى أن عائشة رضىاللهعنها كانت وهىبنت تسع سنينتلعب مع رفيقاتها على الأراجيح (١٨٦) .

كما أشار الجاحظ أيضا الى مجموعة من الألعاب الترويحية والرياضـــية التى كانت تتواتر تقريبا عبر الأجيال مثل لعبة « عظيم وضاح » ولعبـــة « الحظرة » ولعبة « الدارة » ولعبة « الشحمة » (١٨٧) ، وهى جميعا ألعـــاب جماعية وليست فردية ، أى ألعاب فريق ، يشارك فيها الطفل جماعة رفاقه اللعب متعاونا معهم فى أنشطة مختلفة ، بما يعود على تطبيعه الاجتماعى معهم بأعظم الأثر .

الى غير ذلك من أنواع اللعب الترويحية المختلفة ، التى لا يتسع المجال لذكرها هنا جميعـــــــــا .

اللعب ونمـــو الأطفـــــال المعـرفى :

ربط المربون المسلمون بين اللعب والذكاء ، فقال الغزالى : « أن منـع الصبى من اللعب ، وارهاقه الى التعليم دائما ، يميت قلبه ويبطل ذكاءه » (١٨٨) ، والى مثل هـذا القول ذهب عديد من المربين المسلمين .

والواقع أن ما تحققه الألعاب من فوائد ملموسة ومعروفة ، تتعلق بتعلم المهـارات الحركية والاتزان الحركى والفاعلية الجسمية ، لا يقتصر على مظاهر النمـــو الجسمى السـليم فقط ، وانمـــا ينعكس كذلك على تنشيط الأداء العقلى ، وقد بينت بعض الدراسات « وجود علاقة ايجابية بين ارتفاع الذكاء ، والنمو الجســمى الأفضل لدى الأطفال ، منذ الطفولة المبكرة ، وحتى نهاية المراهقة ، بسبب عوامل رعايتهم كالتغذية ، وممارسة الألعاب الرياضية ، ومن ناحية أخرى ، كشفت بعض الدراســات عن علاقة عكسية بين نقص النمو الجسمى والتحصيل الدراسى ، أى عن ارتباط قلة الفاعليـة الجسمية بانخفاض مستوى تحصيل الطفل دراسيا » (١٨٩) .

وفى ضوء ذلك يمكن أن نفهم عبارة الغزالى السابقة ، كما نستطيع ان نفهم مغزى الحوار الذى دار بين أبى القاسم عبد الله بن محمد أحد علماء المغرب ومعيقب بن أبى الأزهر ، فقد سأل الأول الثانى « ما حال صبيانكم فى الكتاب ؟ فأجاب معيقب : ولع كثير باللعب ، فقال أبو القاسم : ان لم يكونوا كذلك فعلق عليهم التمائم » (١٩٠) .

ثانيا : التربية الرياضية المنظمة ودورها التربوى

على الرغم من قيمة اللعب الحر فى بناء شخصية الطفل فى جوانبها المختلفة ــ كمـا بينا ــ الا أن التربية الاسلامية لم تهمل التربية الرياضية المنظمة ، كما لم تهمل تدريب الطفل على الأعمال التى تكسب جسمه الصحة ، كذلك لم تغفل اكســاب الفرد مختلف المهارات الرياضية التى تساعده على تحقيق ذاته .

ومن الجدير بالملاحظة أن النصوص الاسلامية التى تتعلق بالتربية الرياضـية ،

وبالمهارات الرياضية بصفة خاصة ــ كما سنرى ــ توضح أن الرياضة فى الاسلام مربية فى جوهرها ، بمعنى أنها تحمل فى ذاتها قيمتها التربوية ، ولها من تعاليم الاسلام وآدابه ما يحول بينها وبين أن تنقلب الى هوى أو صنعة متكلفة ، أى أن تتحول الى اظهار عابث للقوة .

والتربية الرياضية فى الاسلام تشمل كل نوع من التمرين أو النشاط الجسدى الذى يهدف الى مساعدة الفرد على انجاز مهارة من المهارات ، ويستند هذا التمرين أو التدريب أو النشاط الى التغلب على عنصر معين، كمسافة أو زمن أو عائق أو صعوبة مادية أو خطر ما ، ومن المهارات التى تحرص التربية الاسلامية على تزويد الفرد بها أو ببعضها :

مهارة الرمى: والرماية ــ كما هو معروف ــ رياضة لها أثرها البعيد فى تقوية الجسم وتنمية ارادة الغلبة والانتصار، بما فيها ارادة الانتصار على الذات ، فقد روى البخارى أن رسول الله صلى الله عليه وسلم مر على قوم يتناضلون، فقال مستحسنا: «ارموا بنى اسماعيل، فان أباكم كان راميا . . ارموا وأنا معكم كلكم » (١٦١) . ولحرص النبى صلى الله عليه وسلم على مداومة التدريب على مهارة الرمى ، لتزداد لدى الفرد كمالا يوما بعد يوم ، ذم صلى الله عليه وسلم ترك التدريب على الرماية بعد تعلمها ، فقال صلى الله عليه وسلم : « من ترك الرمى بعد ما علمه رغبة عنه، فانها نعمة تركها، أو قال كفرها » (١٩٢) .

وكان النبى صلى الله عليه وسلم يشاهد التدريب برمى الحراب تشجيعا للمتدربين، فقد روى البخارى : « بينما الحبشة يلعبون عند النبى صلى الله عليه وسلم بحرابهم ، دخل عمر فأهوى الى الحصى فحصبهم ، فقال : دعهم يا عمر » (١٩٣) ، « وكان أبو طلحة يتترس مع النبى صلى الله عليه وسلم بترس واحد ، وكان أبو طلحة حسن الرمى ، فكان اذا رمى تشرف النبى صلى الله عليه وسلم ، فينظر الى موضع نبله » (١٩٤) .

مهارة السباحة : واعتبر الاسلام تعلم السباحة حقا من حقوق الولد على أبيه، فقال صلى الله عليه وسلم : «حق الولد على والده أن يعلمه الكتابة والسباحة والرماية، وألا يرزقه الا طيبا » (١٩٥) ، والحديث ذكر مع السباحة ، الرماية وقد سبق الحديث عنها، والكتابة ــ « والكتابة مع فائدتها الأصلية وهى تقييد العلوم والمعارف . . فيها رياضة موضعية ،

وهى ترويض أصابع اليد وتمرينها على الحركة ، وان ذلك مما يجعلها ذات قوة وتحمل ، والسباحة مع أنها من طرق انقاذ الغرقى ، واصطياد ما فى قاع البحر من معادن ، ومع أنها مران على الجهاد البحرى ، هى فى الوقت نفسه ترويض لأعضاء الجسم كله ، وهى باطلاقها تشمل حركة الجسم فى الماء ، والتجديف ، وسائر ما عرف من أنواعها فى هذه الأيـــــام » (١٩٦) .

مهارة العدوة (الجرى) : وقد صح عن عائشة رضى الله عنها « أنها كانت مع النبى صلى الله عليه وسلم فى سفر ، فقالت فسابقته ، فسبقته على رجلى ، فلما حملت اللحم سابقته فسبقنى ، فقال : هذه بتلك السبقة » (١٩٧) .

مهارة المصارعة : فقد روى «أن النبى صلى الله عليه وسلم صارع رجلا معروفا بالشدة فصرعه النبى صلى الله عليه وسلم ، فقال عاودنى فى أخرى ، فصرعه الرسول فى الثانية ، فقال عاودنى ، فصرعه النبى فى الثالثة » (١٩٨) .

مهارة الفروسية : وقد أثر عن النبى صلى الله عليه وسلم — فيما يرويه ابن عمر رضى الله عنهما — أنه سابق بين الخيل (١٩٩) .

كما صح عنه صلى الله عليه وسلم أنه كان يركب الفرس بغير سرج (٢٠٠) ، وكان يسابق على ناقته العضباء (٢٠١) .

وأثر عن عمر رضى الله عنه قال : « علموا أولادكم العوم والرماية ، ومروهم فليثبوا على الخيل وثبا ، ورووهم ما يجمل من الشعر » (٢٠٢) ، « وعن مالك بن يحيى بن سعيد ابن المسيب يقول ليس برهان الخيل بأس اذا دخل فيها محلل ، فان سبق أخذ السبق ، وان سبق لم يكن عليه شىء » (٢٠٣) .

ولا شك أن تعلم المهارات السابقة من رماية وسباحة ونبل ومصارعة وفروســية وغيرها يحمل تقديرا لقيمة الرياضة فى تنمية الطاقة الجسمية ، هذا الى جانب أن اتقان مهارة من هذه المهارات ، يبعث فى نفس صاحبها ضربا من التعليم العضوى ، وشـــعورا باغتناء الشخصية ، وحظا من الزهو المشروع .

الرياضة البدنية فى فكر المربين المسلمين

شغل موضوع التربية الرياضية حيزا هاما من فكر المربين المسلمين ، فكتبوا فى أنواع الرياضة وقسموها أقساما ، وتكلموا عن رياضة تنفسية قوامهـــا مجموعة من الحركات التى تزيد طاقة التنفس فى الفرد ، وتوسع قفصه الصدرى ، وعن رياضة تجرى على أجهزة ، وغير ذلك من ألوان الأنشطة الرياضية المختلفة ، بل لقد بلغ من اهتمامهم أن جعلوا لكل عضو من اعضاء الجسم رياضة خاصة به . ونستشهد هنا بما كتبــه مرب جليل،هو الشيخ الرئيس ابن سينا ، الذى قال فى أقسام الرياضة وأنواعها : « الرياضة منها رياضة يدعو اليها الاشتغال بعمل من الأعمال الانسانية ، ومنها رياضة خالصة ، وهى التى تقصد لأنها رياضة فقط ، وتتحرى فيها منافع الرياضة ، ولها فصول :

فان من هذه الرياضة ما هو قوى شديد ، ومنها ما هو ضعيف ، ومنها ما هـــو سريع ، ومنها ما هو بطىء ، ومنها ما هو مركب من الشدة والسرعة ، ومنها ما هـــو متراخ ، وبين كل طرفين معتدل موجود .

أما أنواع الرياضة : فالمنازعة والمباطشة والملاكزة ، وسرعة المشى ، والرمى من القوس ، والقفز الى شىء ليتعلق به ، والحجل على احدى الرجلين ، والمثاقفة بالسيف والرمح ، وركوب الخيـــل .

ومن أصناف الرياضة اللطيفة اللينة : الترجح بالأراجيح .. وركـوب الزواريق والسماريات ، وأقوى من ذلك ركوب الخيل » (٢٠٤) .

واذا كانت الرياضة البدنية بكل أنواعها تهدف الى نمو الجسم نموا سليما ، فقد أوصى ابن سينا « أن يتفنن فى اســتعمال الرياضات المختلفة ، ولا يقـام على رياضة واحـدة » (٢٠٥) ، وبالرغم من ذلك فقد وضع لكل عضو من اعضـــاء الجسم رياضة تخصه ، وتختلف عن رياضة غيره من الأعضاء ، ولكنها تتآلف جميعا فى سبيل النمـــو السليم ، وذلك لأن الرياضة كما عرفها المربون المسلمون هى فن تدريب الجسم،ذلك الفن الذى يشتمل على جميع أنواع الدربة التى من شأنها تقوية الجسم كله ، لذا كان « لكل عضو رياضة تخصه : أما رياضة اليدين والرجلين فلا خفاء فيها ، وأما الصدر وأعضاء التنفس ، فتارة يراض بالصوت الثقيل العظيم ، وتارة بالماء ، ومخلوطا بينهما ، فيكون

ذلك رياضة الفم واللسان » (٢٠٦) ، ويستطرد الشيخ الرئيس ليذكر بقيـــــة رياضات الأعضــــــــــــاء .

وهكذا شملت الرياضة عند المربين المسلمين منذ عهد بعيد ، كل أنواع الرياضات التى نعرفها اليوم تقريبا ، فمن رياضة تنفسية (وهى رياضة الصدر وأعضاء التنفس) ، الى رياضة بهلوانية (كالقفز الى شىء يتعلق به)،وهى المعروفة فى عصرنا برياضة العقلة، تلك التى تتضمن طائفة من التمرينات على حظ نادر من الصعوبة ، الى رياضة ايقاعية (كالحجل على احدى الرجلين) ، الى رياضة خاصة بالأجهزة ، وهى المعروفة الآن باسم (الجمباز) (كالرمى عن القوس والرمح والمثاقفة بالسيف) ، الى رياضة الفروســية (كركوب الخيل) .

وحين يعنى المربون المسلمون برياضة الفم واليدين واللسان ، كما ذكر ابن سينا ، فانهم يهتمون بأعضاء ذات اهمية خاصة بحياة الفرد ، فباليد يشرع الطفل صـغيرا فى اكتشاف العالم ، وعن طريق اليد فى الغالب يروى فيما بعد نزعته الى الادراك واللعب والبناء « واليد عضو التفكير كالدماغ سواء بسواء ، وان تربية اليد تربيـــة للذكاء ، شأنها فى ذلك شأن تربية الحواس ، بل تزيد » (٢٠٧) .

هذا الى جانب أن رياضة اليدين والفم واللسان تربيــة للحواس بالدرجة الأولى ، وتهدف الى أن تقدم للحواس الحد الأقصى من الحدة والدقة .

هوامش الفصـــــل الثامن

(١) عماد الدين خليل : تهافت العلمـــانية ــ مؤسســـة الرســالة ــ بيروت ــ ١٣٩٩ هـ ــ ١٩٧٩ م ، ص ٥٢ .

(٢) سورة الحجر : الآيتان ٢٨ ، ٢٩ .

(٣) عبد الغنى عبــود : اليوم الآخر والحيـــاة المعاصرة ــ (الكتاب الخامس من سلسلة الاسلام وتحديات العصر) ــ الطبعة الأولى ــ دار الفكر العربى ــ القــاهرة ــ يونية ١٩٧٨ م ، ص ٥٦ .

(٤) سورة الانفطار : الآيات ٦ ــ ٨ .

(٥) سورة الرحمن : الآيات ١ ــ ٤ .

(٦) سورة النجم : الآيات ٣٩ ــ ٤١ .

(٧) ســـــورة العصر .

(٨) ابن الجوزى (أبو الفرج عبد الرحمن بن على) : صيد الخاطر ــ عنى بتصحيحه وطبعه عبد السلام خضير ــ مطبعة خضير بالقاهرة (بدون تاريخ) ، ص ٦١ .

(٩) المصـــدر السابق ، ص ٦٢ .

(01) Robert A. Daris : Psychology of Learning; McGraw-Hill Book Company, Inc., New York, 1935, p. 444.

(١١) فيليب هـ. فينكس : فلسفة التربية ــ ترجمة وتقديم الدكتور محمد لبيب النجيحى ــ دار النهضة العربية ــ القاهرة ــ ١٩٦٥ م ، ص ٧١ .

(11) Jack H. Curtis : Social Psychology; McGraw-Hill Book Company, Inc., New York, 1960, p. 157.

(١٣) ابن الجوزى : صيد الخاطر (مرجع سابق) ، ص ٤٠ .

(١٤) ابن الجوزى (أبو الفرج عبد الرحمن بن على) : نقد العلم والعلمــــاء . أو تلبيس ابليس ــ نشر محمد أمين الخانجى ، ومحمد منير الدمشقى ــ مطبعة السعادة ــ القاهرة ــ ١٣٤٠ هـ ، ص ٤٥ .

(١٥) ابن الجوزى (أبو الفرج عبد الرحمن بن على) : الطب الروحانى ــ مطبعــة الترقى ــ دمشق ــ ١٣٤٨ هـ ، ص ٣٢ .

(١٦) المصدر السابق ، ص ٣٧ .

(١٧) أحمد عزت راجح : أصول علم النفس ـ الطبعة التاسعة ـ المكتب المصرى الحديث للطباعة والنشر ـ الاسكندرية ـ ١٩٧٣ م ، ص ١٤٣ .

(١٨) أنظر فى تفصيل ذلك : ابن الجوزى : تلبيس ابليس (مرجع سابق) ، ص ٧٤ ، ٧٥ .

(١٩) ارجع الى :

ـ محمد فريد وجدى : المستقبل للاسلام ـ دار الكاتب العربى (بدون تاريخ) ، ص ٩٧ وما بعدها .

(٢٠) ارجع الى ص ٣١ ، ٣٢ من الكتاب .

(٢١) محمد فريد وجدى (مرجع سابق) ، ص ٩٩ .

(٢٢) ابن الجوزى : صيد الخاطر (مرجع سابق) ، ص ٦٣ .

(٢٣) ابن الجوزى : تلبيس ابليس (مرجع سابق) ، ص ٢٣٠ ، وصيد الخاطر ، ص ١٧ .

(٢٤) سورة الأنبياء : الآية ٨ .

(٢٥) سور ص : الآية ٣٤ .

(٢٦) سورة الأعراف : الآية ١٤٨ .

(٢٧) سورة طه : الآية ٨٨ .

(٢٨) سورة البقرة : الآية ٢٤٧ .

(٢٩) سورة المنافقون : الآية ٤ .

(٣٠) محمد قطب : منهج التربية الاسلامية ـ الطبعة الثانية ـ دار الشروق ـ بيروت (بدون تاريخ) ، ص ١٢٦ .

(٣١) سورة قريش : الآيتان ٣ ، ٤ .

(٣٢) سورة البقرة : الآية ١٥٥ .

(٣٣) سورة النحل : الآية ١١٢ .

(٣٤) سورة طه : الآيتان ١١٨ ، ١١٩ .

(٣٥) سورة التوبة : الآية ١٢٠ .

(٣٦) فوزية دياب (مرجع سابق) ، ص ٦٦ .

(٣٧) ابن الجوزى : تلبيس ابليس (مرجع سابق) ، ص ٢٢٥ .

(٣٨) المصدر السابق ، الصفحة نفسها .

(٣٩) ابن الجوزى (أبو الفرج عبد الرحمن بن على) : ذم الهوى – تحقيق مصطفى عبد الواحد – مراجعة محمد الغزالى – الطبعة الأولى – دار الكتب الحديثة – القاهرة – ١٣٨١ هـ – ١٩٦٢ م ، ص ١٢ .

(٤٠) المصدر السابق ، الصفحة نفسها .

(٤١) ابن الجزار القيروانى (مرجع سابق) ، ورقة ٢ ب .

(٤٢) سورة البقرة : الآية ٢٣٣ .

(٤٣) ارجع الى ص ٣٣٢ من الكتاب ، وانظر تفسير المنار (مرجع سابق) – جـ ٢ ، ص ٢٣٤ ، ٢٣٥ .

(٤٤) طنطاوى الجوهرى : الجواهر فى تفسير القرآن المشتمل على بدائع المكونات وغرائب الآيات الباهرات – الطبعة الثانية – مطبعة مصطفى البابى الحلبى – القاهرة – ١٣٥٠ هـ – جـ ١ ، ص ٢١٣ .

(٤٥) ابن سينا (أبو على الحسين بن عبد الله) : القانون فى الطب – مطبعة بولاق – القاهرة – ١٣٩٤ هـ – جـ ١ ، ص ١٥١ .

(٤٦) ابن الجزار القيروانى (مرجع سابق) ، ورقة ٢ ب .

(٤٧) عبد الله المراغى : الزواج والطلاق فى جميع الأديان – المجلس الأعلى للشئون الاسلامية – القاهرة – ١٩٦٦ م ، ص ٢٤٣ .

(٤٨) ابتسام عبد الحليم الجندى : قضايا ومسائل طبية فى ضوء الاسلام – (العدد ٢٠٧ من سلسلة دراسات فى الاسلام) – تصدرها وزارة الأوقاف المصرية – السنة الثامنة عشرة – جمادى الآخرة ١٣٩٨ هـ – مايو ١٩٧٨ م ، ص ٩٧ – ٩٩ .

(٤٩) ابن سينا : القانون فى الطب (مرجع سابق) – جـ ١ ، ص ١٥١ .

(٥٠) فلورانس بودر تيلر ، ولويز جرايمز : مرشد الآباء والأمهات – ترجمة محمد عبد القادر – مكتبة نهضة مصر – القاهرة – ١٩٥٦ م ، ص ٢٤ .

(٥١) ابن الجزار (مرجع سابق) ، ورقة ٢ ب ، ١٣ .

(٥٢) ابن قيم الجوزية (مرجع سابق) ، ص ١٨٢ .

(٥٣) ابن سينا (مرجع سابق) – جـ ١ ، ص ١٥٣ .

(٥٤) ابن الجزار القيروانى : سياسة الصبيان وتدبيرهم (مرجع سـابق) — ورقـة ٣ ب .

(٥٥) ابن سينا : القانون فى الطب (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ١٥١ .

(٥٦) سـورة البقـرة : الآية ٢٣٣ .

(٥٧) ابن قيم الجوزية : تحفة المودود ، بأحكام المولود (مرجع سابق) ، ص ١٨٤ .

(٥٨) المصدر السابق ، الصفحة نفسها .

(٥٩) أحمد زكى صالح : علم النفس التربوى — الطبعة التاسعة — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — ١٩٦٦ م ، ص ١٤٣ .

(٦٠) سورة البقـرة : الآية ١٦٨ .

(٦١) سـورة المائدة : الآية ٣ .

(٦٢) ابتسام عبد الحليم الجندى (مرجع سابق) ، ص ٦١ .

(٦٣) ابن الجوزى : تلبيس ابليس (مرجع سابق) ، ص ٢٢٦ .

(٦٤) ابن الجوزى : صيد الخاطر (مرجع سابق) ، ص ٤٥ .

(٦٥) ابن الجوزى : تلبيس ابليس (مرجع سابق) ، ص ١٦١ .

(٦٦) سـورة الأعـراف : الآية ٣١ .

(٦٧) ابن الجوزى : تلبيس ابليس (مرجع سابق) ، ص ٢٢٨ .

(٦٨) ابن الجوزى : صيد الخاطر (مرجع سابق) ، ص ١٢٧ .

(٦٩) ابن الجوزى : تلبيس ابليس (مرجع سابق) ، ص ٢٢٨ .

(٧٠) ابن قيم الجوزية : تحفة المودود (مرجع سابق) ، ص ١٨٤ .

(٧١) ابن الجزار القيروانى : سياسة الصبيان وتدبيرهم (مرجـع سـابق) ، ورقـة ٤ ب .

(٧٢) أبو داود : سنن أبى داود (مرجع سابق) — جـ ٣ ، ص ٤٧٣ .

(٧٣) الامام البخارى : صحيح البخارى بحاشية السـندى (مرجع سـابق) — جـ ٣ ، ص ٢١٦ .

(٧٤) الامام مسلم : صحيح مسلم (مرجع سابق) — جـ ٢ ، ص ٢٠٧ .

(٧٥) أبو داود : سنن أبى داود (مرجع سابق) — جـ ٣ ، ص ٤٧٦ .

(٧٦) المصدر السابق — جـ ٣ ، ص ٤٧٧ .

(٧٧) ابن الحاج العبدرى (أبو عبد الله محمد بن محمد العبدرى الفاسى المالكى) : مدخل الشرع الشريف على المذاهب — الطبعة الأولى — المطبعة المصرية بالأزهر — القاهرة — ١٣٤٨ هـ — ١٩٢٩ م — جـ ١ ، ص ٢٢١ ، ٢٢٢ .

(٧٨) السهروردى (عبد القاهر بن عبد الله بن محمد) : عوارف المعارف — مكتبة المشهد الحسينى — القاهرة (بدون تاريخ) ، ص ١٧٧ .

(٧٩) الامام أبو داود : سنن أبى داود (مرجع سابق) — جـ ٣ ، ص ٤٧٨ .

(٨٠) ابن الحاج العبدرى (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ٢٢٢ .

(٨١) الامام البخارى : صحيح البخارى بحاشية السندى (مرجع سابق) — جـ ٣ ، ص ٢٢٣ .

(٨٢) ابن مسكويه (أبو على أحمد بن محمد) : تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق — المطبعة الخيرية — القاهرة — ١٣٢٢ هـ ، ص ٢١ .

(٨٣) فيليب فينكس : التربية والصالح العام — ترجمة السيد محمد الغراوى والدكتور يوسف خليل — مراجعة محمد السيد شعلان — تقديم السيد يوسف — وزارة التربية والتعليم — القاهرة — ١٩٦٥ م ، ص ١٧٩ .

(٨٤) ابن الجوزى : تلبيس ابليس (مرجع سابق) ، ص ١٦١ .

(٨٥) المصدر السابق ، ص ٢٨٨ .

(٨٦) المصدر السابق ، ص ٢٣١ .

(٨٧) ابن الجوزى : صيد الخاطر (مرجع سابق) ، ص ١٧١ .

(٨٨) ابن الجورى : تلبيس ابليس (مرجع سابق) ، ص ٢٣١ .

(٨٩) ابن الجوزى : صيد الخاطر (مرجع سابق) ، ص ١٥ .

(٩٠) ابن الجوزى : تلبيس ابليس (مرجع سابق) ، ص ٢٣٠ .

(٩١) المصدر السابق ، ص ٢٣١ .

(٩٢) سورة يونس : الآية ٦٧ .

(٩٣) ســورة الروم : الآية ٢٣ .

(٩٤) سورة النبأ : الآيات ٩ ، ١٠ ، ١١ .

(٩٥) سورة الفرقان : الآية ٤٧ .

(٩٦) ابن الجوزى : تلبيس ابليس (مرجع سابق) ، ص ٢٣٧ .

(٩٧) ابن الجوزى : صيد الخاطر (مرجع سابق) ، ص ٢٢٧ .

(٩٨) المصدر السابق ، ص ١٨٣ .

(٩٩) عبد الرحمن عيسوى : علم النفس الفسيولوجى — دراسة فى تفسير السلوك الانسانى — دار النهضة العربية للطباعة والنشر — بيروت — لبنان — ١٩٧٤م ، ص ٤٢١ .

(١٠٠) ابن الجزار القيروانى : سياسة الصبيان وتدبيرهم (مرجع ســابق) ، ورقــــة ١٣ أ .

(١٠١) ابن سينا : القانون فى الطب (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ١٥٠ .

(١٠٢) المصدر السابق — جـ ١ ، ص ١٥٣ .

(١٠٣) الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر) : كتاب الحيــوان — تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون — الطبعة الثانية — مطبعة مصطفى البابى الحلبى — القاهرة — ١٣٨٥ هـ — ١٩٦٥ م — جـ ١ ، ص ٢٨٧ .

(١٠٤) محمد عماد الدين اسماعيل ونجيب اسكندر ابراهيم ورشدى فام منصور : كيف نربى اطفالنا (التنشئة الاجتماعية للطفل فى الأسرة العربية) — الطبعة الثانية — دار النهضة العربية — القاهرة — ١٩٧٤ م ، ص ١٤٧ ، ١٤٨ .

(١٠٥) ابن سينا : القانون فى الطب (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ١٥١ .

(١٠٦) ابن الجزار القيروانى : سياسة الصبيان وتدبيرهم (مرجــع ســابق) ، ورقــــة ٤ ب ، ٥ أ .

(١٠٧) أوسفالد كوله : ولدك هذا الكائن المجهول — نقله الى العربية دكتور محمد أمين رويحة — الطبعة الأولى — دار القلم — بيروت — لبنان — ١٩٧٤ م ، ص ٦١ .

(١٠٨) ابن قيم الجوزية : تحفة المودود بأحكام المولود (مرجع سابق) ، ص ١٨٣ .

(١٠٩) فوزية دياب (مرجع سابق) ، ص ٧٧ .

(١١٠) أحمد بن محمد بن يحيى البلدى : كتاب تدبير الحبالى والأطفال والصبيان وحفظ صحتهم ومداواة الأمراض العارضة لهم — تحقيق الدكتور محمود الحاج قاسم محمد — دار الرشيد للنشر — بغداد — ١٩٨٠ ، ص ١٨٤ .

(١١١) ابن الجزار القيروانى (مرجع سابق) ، ورقة ٣ ب .

(١١٢) فوزية دياب (مرجع سابق) ، ص ٧٨ .

(١١٣) أحمد بن محمد بن يحيى البلدى (مرجع سابق) ، ص ١٨٤ .

(١١٤) المصدر السابق ، ص ١٨٤ ، ١٨٥ .

(١١٥) فوزية دياب (مرجع سابق) ، ص ٧٢ ، ٧٣ .

(١١٦) محمد عماد الدين اسماعيل وآخران : كيف نرى أطفالنا (مرجع سابق) ، ص ١٧٦ .

(١١٧) أبو داود : سنن أبى داود (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ١٥٤ .

(١١٨) المصدر السابق — جـ١ ، ص ١٥٣ .

(١١٩) أحمد بن محمد بن يحيى البلدى : تدبير الحبالى والأطفال (مرجع سابق) ، ص ١٨٥ .

(١٢٠) ابن الجوزى : صيد الخاطر (مرجع سابق) ، ص ٩٨ .

(١٢١) محمد قطب : الانسان بين المادية والاسلام — الطبعة الثالثة — دار احياء الكتب العربية — القاهرة — ١٩٦٨ م ، ص ٢١٣ .

(١٢٢) سيرل بيبى : التربية الجنسية — ترجمة الدكتور محمد رفعت رمضان والدكتور نجيب اسكندر ابراهيم — راجعه الدكتور اسحق رمزى — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٩٥٢ م ، ص ٢٨ .

(١٢٣) سورة آل عمران : الآية ١٤ .

(١٢٤) مصطفى عبد الواحد : الاسلام والمشكلة الجنسية (نظرات الى الواقع مستهدى روح الاسلام) — الطبعة الثانية — مكتبة المتنبى — بغداد — ١٣٩٢ هـ — ١٩٧٢ م ، ص ١٤ وما بعدها .

(١٢٥) سورة الروم : الآية ٢١ ٠

(١٢٦) الامام البخارى : صحيح البخارى بحاشية السندى (مرجع سابق) — جـ ٣ ، ص ١٧٠ .

(١٢٧) سورة البقرة : الآية ٢٢٢ .

(١٢٨) سورة البقرة : الآية ١٨٧ .

(١٢٩) سورة البقرة : الآية ١٨٨ .

(١٣٠) سورة النور : الآيتان ٣٠ ، ٣١ .

(١٣١) ارجع الى ص ٣٧٦ ، ٣٧٧ من الكتاب ٠

(١٣٢) ارجع الى ص ٣٧٨ من الكتاب .

(١٣٣) الامام ابو داود : سنن ابى داود (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ١٩٣ .

(١٣٤) المصدر السابق — جـ ١ ، ص ١٣٣ .

(١٣٥) سورة المؤمنون : الآية ٥ .

(١٣٦) الامام أبو داود : سنن أبى داود (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ٨٤ ٠

(١٣٧) سورة القيامة : الآية ٣٧ .

(١٣٨) الامام أبو داود : سنن أبى داود (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ١٢٩ ٠

(١٣٩) سورة البقرة : الآية ٢٢٢ .

(١٤٠) ابن الديبع الشيبانى : تيسير الوصول الى جامع الأصول (مرجع سابق) — جـ ٣ ، ص ١٠٥ .

(١٤١) سورة الرعد : الآية ٨ .

(١٤٢) سورة البقرة : الآية ١٨٧ .

(١٤٣) سورة النساء : الآية ٤٣ .

(١٤٤) سورة البقرة : الآية ٢٢٣ ٠

(١٤٥) سيرل بيبى : التربية الجنسية (مرجع سابق) ، ص ١٦٩ .

(١٤٦) الامام مسلم : صحيح مسلم (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ١٥١ — باب « الاعتناء بحفظ العورة » ٠

(١٤٧) الامام مسلم : صحيح مسلم (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ١٥١ .

(١٤٨) سورة النــــور : الآية ٥٨ .

(١٤٩) سورة النور : الآية ٥٩ .

(١٥٠) أبو داود : سنن أبى داود (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ١٩٣ .

(١٥١) الامام مسلم : صحيح مسلم (مرجع ســـــابق) — جـ ١ ، ص ١٥٢ (باب ما يستتر لقضـــــاء الحاجة) .

(١٥٢) سيرل بيبى : التربية الجنسية (مرجع سابق) ، ص ٥٤ ، ٥٥ .

(١٥٣) جون كونجر وآخرون : سيكولوجية الطفـــولة والشخصية (مرجــــع ســـــابق) ، ص ٣٥٦ .

(١٥٤) ابو داود : سنن أبى داود (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ١٢٨ .

(١٥٥) المصدر السابق ، الصفحة نفسها .

(١٥٦) المصدر السابق — جـ ١ ، ص ١١٩ .

(١٥٧) المصدر السابق — جـ ٢ ، ص ١٠٢ .

(١٥٨) مالك بن أنس : موطأ الامام مالك وشرحه تنوير الحوالك — مطبعة مصطفى البابى الحلبى — القاهرة — ١٣٧٠ هـ — ١٩٥١ م — جـ ١ ، ص ٥٠ .

(١٥٩) المصدر السابق ، الصفحة نفسها .

(١٦٠) ابن الجوزى : صيد الخاطر (مرجع سابق) ، ص ٣١ .

(١٦١) المصدر السابق ، الصفحة نفسها .

(١٦٢) ابن الجوزى : تلبيس ابليس (مرجع سابق) ، ص ٣١٤ .

(١٦٣) ابن الجوزى : صيد الخاطر (مرجع سابق) ، ص ٣١ .

(١٦٤) ابن الجوزى : تلبيس ابليس (مرجع سابق) ، ص ٣١٦ .

(١٦٥) أحمد عزت راجح : اصول علم النفس — الطبعة العاشرة — المكتب الحديث للطباعة والنشر — الاسكندرية — ١٩٧٦ م ، ص ٧٩ .

(١٦٦) ابن الجوزى : صيد الخاطر (مرجع سابق) ، ص ١٠٤ .

(١٦٧) جان شاك جونسمان وايداليشان : كيف يلعب الأطفـــال للمتعة والتعلم —

ترجمة محمد عبد الحميد أبو العزم ـ مراجعة وتقديم الدكتور عبد العـزيز القوصى ـ (الكتاب ٢١ من سلسلة دراسات سيكولوجية ـ كيف نفهم الأطفال) ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة (بدون تاريخ) ، ص ١٤ .

(١٦٨) البخارى : الأدب المفرد (مرجع سابق) ، ص ١١١ ، ١١٢ .

(١٦٩) الامام احمد بن حنبل : مسند الامام أحمـد (مرجـع سـابق) ـ جـ ٤ ، ص ١٧٢ .

(١٧٠) الامام البخارى : الأدب المفرد (مرجع سـابق) ، ص ٣٧٤ (باب لعب الصبيان بالجـوز) .

(١٧١) المصدر السابق ، الصفحة نفسها .

(١٧٢) الامام أبو داود : سنن أبى داود (مرجع سابق) ـ جـ ٤ ، ص ٤٧٦ .

(١٧٣) ابو الحسن البصرى الماوردى : أدب الدنيا والدين (مرجع سابق)،ص ٢٨٤.

(١٧٤) موزانا ميللر : سيكلوجية اللعب ـ ترجمة رمزى حليم يسى ـ مراجعـة الدكتور أحمد زكى صالح ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ـ ١٩٧٤ م ، ص ٢١ .

(١٧٥) الامام أبو داود : سنن أبى داود (مرجع سابق) ـ جـ ٤ ، ص ٣٨٩ (باب فى اللعب بالبنات) .

(١٧٦) الامام البخارى : الأدب المفرد (مرجع سابق) ، ص ١١٢ .

(١٧٧) ابن سينا (أبو على الحسين بن عبد الله) : كتاب السياسـة (التدبير) ـ نشره الأب لويس معلوف ـ **مجلة المشرق البيروتية** ـ السنة التاسعة (الأعداد ٢١ ـ ٢٣) ـ ١٩٠٦ م ، ص ١٠٧٤ ، ١٠٧٥ .

(١٧٨) فيـولا البيلاوى : « الأطفال واللعب » ـ **عالم الفكر** ـ (المجـلد العاشر ـ العدد الثالث ـ وزارة الاعلام) ـ الكويت ـ ١٩٧٩ م ، ص ٧٥ وما بعدها .

(١٧٩) الغزالى (أبو حامد محمد بن محمد) : احياء علوم الدين ـ مكتبة ومطبعة المشهد الحسينى ـ القاهرة (بدون تاريخ) ـ جـ ٣ ، ص ٧٣ .

(١٨٠) ابن عرضون (أحمد بن الحسن) : مقنع المحتاج فى آداب الزواج ـ (مخطوط

نشرة مصطفى المهماه) — مجلة العـــربي — العـــدد ٢٤٩ — رمضـــان ١٣٩٤ هـ — أغسطس ١٩٧٩ م ، ص ١١٠ .

(١٨١) أبو داود : سنن أبى داود (مرجع سابق) — جـ ٤ ، ص ٣٨٩ ، وارجـــع الى ص ٤٠١ من الكتـــــاب .

(١٨٢) فيولا الببلاوى : الأطفال واللعب (مرجع سابق) ، ص ٧٥٣ .

(١٨٣) علاء الدين على بن حسام الدين : كنز العمال فى سنن الأقوال والأفعـال (مرجع سابق) — جـ ١٦ ، ص ٤٥٨ .

(١٨٤) الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر) : كتاب الحيــوان — تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون — الطبعة الثانية — مطبعة مصطفى البابى الحلبى — القاهرة — ١٣٨٥ هـ — جـ ٦ ، ص ١٤٥ .

(١٨٥) المصد ر السابق — جـ ٦ ، ص ١٤٦ .

(١٨٦) أبو داود : سنن أبى داود (مرجع سابق) — جـ ٤ ، ص ٣٩٠ .

(١٨٧) الجاحظ : كتاب الحيوان (مرجع سابق) — جـ ٦ ، ص ١٤٥ ، ١٤٦ .

(١٨٨) الغزالى : احياء علوم الدين (مرجع سابق) — جـ ٣ ، ص ٧٣ .

(١٨٩) فيولا الببلاوى (مرجع سابق) ، ص ٧٦٠ .

(١٩٠) أحمد شلبى : تاريخ التربية الاسلامية — الطبعة الخامسة — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — ١٩٧٧ م ، ص ٣٠٧ ، ٣٠٨ .

(١٩١) الامام البخارى : صحيح البخارى بحاشية السندى (مرجع ســـابق) — جـ ٢ ، ص ١٥٣ .

(١٩٢) أبو داود : سنن أبى داود (مرجع سابق) — جـ ٣ ، ص ٢٠ .

(١٩٣) الامام البخارى : صحيح البخارى بحاشية السندى (مرجع ســـابق) — جـ ٢ ، ص ١٥٣ ، ١٥٤ .

(١٩٤) المصدر السابق — جـ ٢ ، ص ١٥٤ .

(١٩٥) علاء الدين على : كنز العمال (مرجع سابق) — جـ ٦ ، ص ٤٤٣ .

(١٩٦) سعيد اسماعيل على : أصول التربية الاسلامية — دار الثقافة للطبـــاعة والنشر — القاهرة — ١٩٧٦ م ، ص ١٠٧ ، ١٠٨ .

(١٩٧)أبو داود : سنن أبى داود (مرجع سابق) — جـ ٣ ، ص ٤١ ٠

(١٩٨) سعيد اسماعيل على (مرجع سابق) ، ص ١٠٨ .

(١٩٩) أبو داود : سنن أبى داود (مرجع سابق) — جـ ٣ ، ص ٤١ .

(٢٠٠) الامام البخارى : صحيح البخارى بحاشية السندى (مرجع سابق) — جـ ٢ ، ص ١٤٨ ٠

(٢٠١) المصدر السابق — جـ ٢ ، ص ١٤٩ .

(٢٠٢) المبرد (أبو العباس محمد بن يزيد) : الكامل فى اللغة والأدب — الطبعة الأولى — مطبعة التقدم العلمية بمصر — القاهرة — ١٣٢٣ هـ — جـ ١ ، ص ١٢٦ .

(٢٠٣) الامام مالك : موطأ مالك (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ٣١ ٠

(٢٠٤) ابن سينا : كتاب القانون فى الطب (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ١٥٨ ، ١٥٩ .

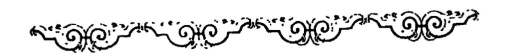
(٢٠٥) المصدر السابق — جـ ١ ، ص ١٥٩ .

(٢٠٦) المصدر السابق ، الصفحة نفسها .

(٢٠٧) رونيه أوبير : التربية العامة — ترجمة الدكتور عبد الله عبد الدايم — الطبعة الأولى — دار العلم للملايين — بيروت — ١٩٦٧ م ، ص ٤٠٠ .

الفصل التاسع

الإسلام وتربية النفس أو الوجدان



تقـــــــــــديم :

ترتبط التربية الوجدانية ارتباطا وثيقا بالتربية الجسمية ، فالانسان فى الاسلام ــ على نحو ما ذكرنا فى عرضنا لتكامل الطبيعة الانسانية ، وعلى نحو ما اتضح فى الاطـــار النظرى ــ وحدة متكاملة ، وكيان متماسك ، والسلوك الذى يصدر عنه يحمل حتمـــا عناصر متداخلة من الامكانات الجسمية والنفسية على السواء .

والتربية الجسمية والتربية الوجدانية تهدفان الى صحة الفرد التى لا تعنى خلو جسمه من المرض فحسب ، وانما تعنى حالة يتكامل فيها الشعور بالكفـاية فى الجوانب البدنية والنفسية معا ، أو هى تعنى بتعبير أدق، « حالة التوافق التام بين الوظائف البدنية والنفسية المختلفة ، والقدرة على مواجهة الصعوبات والمشاكل التى يواجهها الانسان فى تفاعله مع البيئة ، والاحساس الايجابى بالنشاط والقوة » (١) .

واذا كانت التربية الجسمية فى التربية الاسلامية ــ كما ظهر فى الفصل السابق ــ تهدف الى توفير الصحة للفرد عن طريق النمو السوى للكيان العضوى ، وتحسين الأداة التى يمارس بها الانسان فعاليته ، والاستمتاع بالصحة ، وامتلاك حالة من التـــوازن الجسدى ، فان ذلك يكمله فى التربية الاسلامية شعور الفرد الايجابى بالعافية والسعادة، واحساسه المتنامى بالقدرة على الاستمتاع بالحياة ، وهذا عين ما تهدف اليه التربيـــة الوجدانية ، فقد يصح بدن الفرد ويخلو جسده من العاهات والأمراض ، لكنه قد يعانى قلقا أو مخاوف أو اضطرابات أو توترات نفسية ، فيفقد احساسه بالنشاط والقوة ، كما يفقد قدرته على الاستمتاع بحياته . وبهذا المعنى نستطيع أن ننظر الى التربيـــة الجسمية والتربية الوجدانية باعتبارهما وحدة مرتبطة متكاملة، تسعى لشىء أكبر ، هو صحة الفرد بمعناها الشامل .

وتعتمد صحة الفرد ــ كما ظهر فى الأصول النفسية للتربية الاسلامية ــ على مدى اشباع حاجاته النفسية ، كما أن الكثير من مظاهر تكيفه أو عدم تكيفه التى تظهـــر فى

سلوكه يتوقف على أساليب المعاملة التى واجهها فى حياته ، وعلى نوع العـــلاقات التى سادت بينه وبين الوسط الذى عاش فيه ، وللتربية الاسلامية أسلوبها المتميز والفريد فى اشباع مختلف الحاجات الوجدانية للفرد ، لما لهذه الحاجات من تأثير بالغ على الصـحة النفسية للفرد ، واذا كانت التربية الاسلامية قد حرصت على توفير الظروف الصحية الملائمة للصحة الجسمية ، فقد حرصت وبنفس القدر على توفير الخبرات النفســـية الملائمة ، باعتبارها مزورة للصحة النفسية ، وليستمتع الفرد فى حياته بالاشـــــباع العضـــوى والنفسى جميعـــا .

ويعتبر اشباع الحاجات الوجدانية ضرورة للحياة بأسلوب أفضل ، وبدون اشباع هذه الحاجات ، يصعب على الطفل التكيف مع نفسه ومع الآخرين ، اذ يتوقف كثير من مظاهر الشخصية على مدى اشباعها ، ولا شك أن وقوفنا على هـــذه الحاجات ، وفهمنا لطرق اشباع التربية الاسلامية لها ، سوف يساعدنا فى التوصل الى أفضل مستوى للنمو النفسى أو الوجدانى للفرد .

وفى نظر بعض الباحثين ، توجد ثلاث حاجات أساسية للفرد هى « الحاجة للنمو ، والحاجة الى أن يكون للفرد ميول ، والحاجة الى أن يكون الفرد نفسه موضوع ميل أو حب من الآخرين » ، فى حين يرى بعض الباحثين أن « الحاجات الأساسية اثنتان ، وهما الحاجة للأمن ، والحاجة للمخاطرة ، وهاتان النزعتان ظاهرتان فى المجتمع ، فالمجتمع يبدو وكأن فيه قوة للمحافظة أو صون التقاليد ، وأخرى للتجديد والابتداع والمخاطرة ، وهاتان القوتان تتنازعان المجتمعات والأفراد بشكل واضح » (٢) .

وهناك تفصيل لهذه الحاجات ، يرى أن الحاجات النفسية للفرد تتمثل فى : الحاجة الى الحب والمحبة ، والحاجة الى الرعاية الوالدية والتوجيه ، والحاجة الى ارضـــــاء الكبار ، والحاجة الى ارضاء الأقران ، والحاجة الى التقدير الاجتماعى ، والحاجة الى الحرية والاستقلال ، والحاجة الى تعلم المعايير السلوكية ، والحاجة الى تقبل السلطة ، والحاجة الى التحصيل والنجاح ، والحاجة الى تأكيد واحتـــــرام الذات ، والحـــاجة الى الأمن (٣) .

وقد قدم « ماسلو » الحاجات النفسية فى شكل هرم ، جعـــل قاعدته الحاجات الفسيولوجية ، تعلوها الحاجة الى الأمن والطمأنينة ثم الحب ، ثم التقدير أو القيمـــة ، ثم تحقيق الذات ، وأخيرا الرغبة فى المعرفة والفهم (٤) .

غير أن البعض يرى أن هناك تقسيما لهذه الحاجات أكبر فائدة من الناحية العملية سواء فى ذلك التفسير أو العلاج ، ويرى أن هذه الحاجات هى : « الحاجة للأمن ، والحاجة للمحبة ، والحاجة للتقدير ، والحاجة للحرية ، والحاجة الى النجاح ، والحـــاجة الى سلطة ضابطة أو موجهة » (٥) ، ويضيف البعض الى هذه الحاجات بعض الحاجات التى يمكن أن تندرج تحت ما سبق وهى : الحاجة الى التجاوب ، والحـــاجة الى الاعتراف من الآخـــــــرين (٦) .

وسوف نتناول من بين تلك التقسيمات أو هذه الحاجات كيفية اشباع التربيـــة الاسلامية للحاجة الى الأمن ، والحاجة الى التقبل ، والحاجة الى التقدير الاجتماعى ، والحاجة الى التحصيل والنجاح ، والحاجة الى تعلم المعايير الســـلوكية ، والحاجة الى سلطة ضابطة مرشدة ، والحاجة الى الرفاق ، وهذه الحاجات تمثل حدا وســـطا بين مختلف التقسيمات السابقة ، ونبدأ بالحاجة الى الأمن باعتبارها أهم تلك الحاجات .

١ ــ التربية الاسلامية واشباع الحاجة الى الأمن :

تعتبر الحاجة الى الأمن من أهم الحاجات الوجدانية التى يسعى الفرد الى اشباعها، والرغبة فى الأمن « رغبة أكيدة ، ولا يتقدم طفل بسهولة فى ميدان ما الا اذا اطمأن،وشعر بالأمن فى شئونه الحيوية ، وفقـــدان الأمن يترتب عليـــه القلق والخوف وعـــدم الاســـــتقرار » (٧) .

وفى بداية الحياة يولد الطفل عاجزا ضعيفا فى عالم غريب جديد عليه :

ــ « الله الذى خلقكم من ضعف ثم جعل من بعد ضعف قوة » (٨) .

وهذا الطفل الضعيف العاجز لن يكتب له البقاء ، ولن يستمر فى نموه الا اذا أحيط بالأمان ، وفى سنوات الطفولة الأولى ترتبط الحاجة الى الأمن بالحاجات الفسيولوجية من غذاء ونوم واخراج وغيرها ، ويتوقف أمن الطفل فى فترة رضاعه على ما يلقـاه من

اشباع لهذه الحاجات الملحة ، وقد رأينا تأكيد التربية الاسلامية على ارضاع الطفــل ثدى أمــــه :

- « والوالدات يرضعن أولادهن حولين كاملين » (٩) .

ورأينا آراء المربين المسلمين فى ضرورة ارضاع الأم ولدها ان لم يكن هناك عذر مانع من مرض أو غيره ، بل لقد تشدد بعض الفقهاء فرأى اجبار الأم على ارضاع الولد مطلقا ، وهو الامام مالك ، حيث يفيد الولد منها ، ولذا كان الرضاع واجبا عليها ديانة (١٠) ، واذا كان لبن الأم هو افضل أغذية الرضيع على الاطلاق ، فالذى يعنينا هنا فى مجال الحاجات الوجدانية والنمو الاجتماعى أن الطفل بالرضاع من أمه تقوى ثقته بنفسه من خــلال اتصاله بجسمها وشعوره بدفء صدرها ، فالطفل يستقى من ثدى أمه كل « ما يحتــاج اليه من الأمن الانفعالى من نشاط الفم فى الامتصاص ، ومن الاتصال الوثيق بالأم » (١١)، ولذا اعتبر علماء المسلمين أن الأم التى تشبع حاجة طفلها الى الرضاعة بكل ما يتطلبه الأمر من حب وحنان تستحق التقدير،حيث ذكر المبرد فى(الكامل)أن«الخرقاء تبيت ولدها جائعا مغموما لحاجته الى الرضاع،ثم تحركه فى المهد حتى يغلبه الدوار فينومه،والكيسة تشبعه ، وتغنيه فى مهده ، فيسرى ذلك الفرح فى بدنه من الشبع » (١٢) .

وتذهب التربية الاسلامية الى أن حنان الأم لازم لاحساس الطفل بالأمن والاطمئنان، وهو ضرورة لازدياد ثقته بأمه ، ومن ثم ثقته بنفسه ، ثم ثقته فى المجتمع بأسره ، ويؤكد ضرورة حنان الأم ثناء النبى صلى الله عليه وسلم على نساء قريش وذلك بسبب حنانهن على أولادهن فقال صلى الله عليه وسلم فيما يرويه البخارى فى صحيحه « نساء قريش خير نساء .. احناء على طفل » (١٣) .

ويتخذ حنــــان الأم على طفلها فى التربية الاســــلامية صورا مختلفة ، أبرزهـــا ملاعبة الأم طفلها ، ومداعبتــه ، والغنــاء له ، وهدهدته (١٤) ، ويصرح ابن الجـــزار القـــيروانى بتأثير ذلك فى وجـدان الطفل بقـــوله : « ان الأصـــوات اللذيذة تلحق النفس والطبيعة الالتذاذ بها من غير تعب ، ومن أجل ذلك صار الأطفال ان نغم لهم نغم حسنة يستلذونها ، سكنت طبائعهم وهدأت » (١٥) .

وثمة أمر هام فى اشباع حاجة الطفل الى الأمن تنبه له علماء المســلمين ، وأكدته التربية الاسلامية ، وهو أن يتم فطام الطفل على التدريج حتى لا تحدث أية مضاعفات

انفعالية ، يقول ابن قيم الجوزية ان أم الطفل ان أرادت فطامه فعليها « أن تفطمه على التدريج ولا تفاجئه بالفطام وهلة واحدة ، بل تعوده اياه ، وتمرنه عليه ، لمضرة الانتقال عن الألف والعادة مرة واحدة » (١٦) ، ويمكن أن يتم ذلك كما يقول ابن الجزار بأن « تنقص من لبنه ، وتعوده الطعام ، وتمرنه عليه ، كى لا يضره الانتقال بغتة » (١٧) ، وذلك أمر هام للصحة النفسية للطفل ، اذ يمثل الفطام المفاجىء عملية حرمان قاسية لا يزال الرضيع أصغر من أن يتحملها (١٨) .

وترى التربية الاسلامية ان حرمان الطفل من أمه ، والتفريق بينهما ، من العوامل التى تزلزل أمنه خلال السنوات الأولى من حياته ، ولقد حرم الاسلام التفريق بين الطفل وأمه ، وتوعد النبى صلى الله عليه وسلم من فعل ذلك بسوء العاقبة ، فعن « أبى أيوب رضى الله عنه ، قال : سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول : من فرق بين والدة وولدها ، فرق الله بينه وبين أحبته يوم القيامة » (١٩) ، وقال صلى الله عليه وسلم : « ملعون من فرق بين والدة وولدها » (٢٠) ، وذلك لأن غياب الأم عن طفلها يؤدى الى « اكتئابه لهذا الغياب ، واتجاهه لعدم ثقته فى الناس وفى نفسه ، والابتعاد عن الناس ، وعدم قدرته على تكوين علاقات اجتماعية لعدم ثقته فى الناس وفى نفسه ، هذا فضلا عن اتصافه بمظاهر تعبر عن قلق دفين ، وعدم اطمئنان ، مثل الحركة الزائدة ، كما أنه لا يستطيع التحكم فى دوافعه وضبطها ، فيعرف بالسلوك العدوانى ، وكثرة التوترات الانفعالية ، والمشاكل السلوكية » (٢١) .

وفى حالة عجز الوالدين عن اقامة علاقات أسرية صحيحة ، فالاسلام يوجب للأم حق حضانة الصغير ، حتى لا يحرمه منها فى سنوات حياته الأولى ، فلا يتزعزع أمنه ، ولا يكتئب لغيابها ، وقد ورد أن امرأة جاءت الى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقالت : « يا رسول الله ، ان ابنى هذا كان بطنى له وعاء ، وحجرى له حواء ، وثديى له سقاء ، وان أباه طلقنى ، وزعم أنه ينتزعه منى ، فقال لها رسول الله صلى الله عليه وسلم : أنت أحق به » (٢٢) ، وحين فارق عمر بن الخطاب زوجته أم عاصم ، وأراد أن يأخذ منها ولده « نازعته اياه ، حتى أتيا أبا بكر الصديق ، فقال عمر ابنى ، وقالت المرأة ابنى ، فقال أبو بكر الصديق : خل بينها وبينه » (٢٣) .

وقرر الفقهاء لمصلحة الطفل أن يظل فى حضانة أمه سبع سنين ، وأن تظل الطفلة

فى حضانتها تسع سنوات « وترك للقاضى حرية النظر فى مد مدة حضانة الصغير بعد بلوغه سن السابعة الى سن التاسعة ، ومد حضانة الصغيرة بعد بلوغها سن التاسعة الى الحادية عشرة ، بحسب ما يرى أنه يحقق مصلحة الصغير أو الصغيرة » (٢٤) ٠

وفى سبيل اشباع حاجة الطفل الى الأمن تحرص التربية الاسلامية على ألا يكون الطفل مسرحا لنزاع الوالدين ، ومجالا للخلاف بينهما ٠ قال تعالى :

ـ « لا تضار والدة بولدها ولا مولود له بولده » (٢٥) .

وقد جاء فى تفسير الآية أنه يجب على الأب « أن لا يفعل الضرار بالأم بأن ينزع الولد منها مع رغبتها فى امساكه ، وشدة محبتها له ، ولا تفعل الأم الضرار بأن تلقى الولد عليه ، والمعنيان يرجعان الى أصل واحد هو أن يغيظ أحدهما صاحبه بسبب الولد (٣١) ، ويفقد الطفل نتيجة لهذا الخلاف كل دواعى استقراره وأمنه ٠

والطفل لكى يشعر بالحب ازاء العالم الذى عليه أن يعيش فيه ينبغى أن يتعلم المعنى العميق للحب داخل مجتمعه الصغير أى أسرته ، ذلك الحب الذى يشبع حاجته الى الأمن ، وذلك فى الاسلام من حقه على والديه والمحيطين به ، وقد عرضنا للوسائل المتعددة للتعبير عن الحب للطفل من تقبيله ، ومعانقته ، وحمله ، وابداء روح العطف عليه ، ومشاعر الرفق به ، والدعاء له .. الى غير ذلك من وسائل (٣٢) .

وفى التربية الاسلامية لا يشبع الطفل حاجته الى الأمن من أسرته وحدها ، بل من المجتمع الكبير بأسره ، ولعل فى ذلك المثل ما يؤكد ذلك « حدث سنان بن سلمة أنه كان فى صباه يلتقط البلح من أصول النخل مع بعض الصبية ، اذ أقبل عمر فتفرق الغلمان وثبت هو فى مكانه ، فلما دنا منه ، أسرع قائلا : يا أمير المؤمنين : انما هـذا ما ألقت الريح ، فقال عمر أنظر فانه لا يخفى على ، فنظر فى حجره ثم قال : صدقت ، الا أن الصبى لم يقنع بهذا حتى يحرسه أمير المؤمنين الى بيته ، فقال : يا أمير المؤمنين أترى هؤلاء الآن ـ وأشار الى الصبية الهاربين ، ثم قال : والله لئن انطلقت لأغاروا على فانتزعوا ما معى ، فمشى معه عمر حتى بلغه بيته » (٢٨) ٠ لقد كان على أمير المؤمنين أن يوفر الى ذلك الطفل ما يحتاجه من أمن .

وبهذا الأسلوب يشبع الاسلام حاجة الطفل الى الأمن ، هذه الحاجة التى تمثل حجر الزاوية فى حاجاته الوجدانية جميعا .

٢ — التربية الاسلامية واشباع الحاجة الى التقبل :

يحتاج الطفل دائما الى دفء القبول والى الاستجابات الودودة معه ، سواء ما يكون منها ذا طبيعة جسمية أو نفسية ، وتهتم التربية الاسلامية باشباع تلك الحاجة للطفل ليشعر بأنه مرغوب فيه ، غير منبوذ أو مضطهد أو مكروه ، فيتقبل الطفل ذاته ، وذلك لأن فكرة الفرد عن نفسه انما تشتق من فكرة الآخرين عنه .

وأولى دواعى التقبل تكمن فى أن الطفل فى الاسلام مطلوب ومرغوب فيه ، قال النبى صلى الله عليه وسلم :

— « لا يدع أحدكم طلب الولد ، فان الرجل اذا مات وليس له ولد ، انقطع اسمه » (٢٩) .

والطفل هبة من الوهاب سبحانه ، قال تعالى :

— « رب هب لى من لدنك ذرية طيبة » (٣٠) .

وقدوم الطفل فى الاسلام أمر يستحق التهنئة ويتطلب البشارة ، قال تعالى :

— « فبشرناه بغلام حليم » (٣١) .

وتدرك التربية الاسلامية أن الطفل فى حاجة للقبول ، والاحساس بتقبل المحيطين به له ، بغض النظر عن جنسه (ولد أو بنت) ، وذلك لأن تفضيل أو تقبل طفل من جنس معين يصيب الطفل الذى من الجنس الآخر بعدم الأمان ، ويؤكد لديه الاحساس بأنه موضع استهجان الآخرين . واذا كان الشائع أن يعبر الوالدان عن رغبتهما فى انجاب طفل ذكر ، فالتربية الاسلامية تحب أن تكون استجابة الوالدين نحو الطفل استجابة طيبة سواء أكان الطفل ذكرا أم أنثى ، فلا ينبغى على المسلم أن تتجه استجاباته الانفعالية المفعمة بالحب والرغبة والتقبل نحو الذكور دون الاناث ، والاسلام فى هذا الشأن يسوى بين الولد والبنت فى القيمة الانسانية ، فالطفل مقبول كانسان دون النظر الى جنسه ، ولا أدل على ذلك مما يرويه الامام البخارى ، فقد « كانت عائشة رضى الله عنها اذا ولد فيهم مولود — يعنى فى أهلها — لا تسأل غلاما ولا جارية ، تقول : خلق سويا ، فان قيل نعم ، قالت : الحمد لله رب العالمين » (٣٢) .

بل لعل الاسلام يولى البنت باعتبارها الجنس الأضعف ، والأقل تقبلا لدى البعض ، أهمية خاصة ، حيث يقول النبى صلى الله عليه وسلم :

— « من كانت له انثى فلم يئدها ولم يهنها ، ولم يؤثر ولده عليها — يعنى الذكور — أدخله الله الجنـــــــة » (٣٣) .

ويقف العقل طويلا عند قول النبى صلى الله عليه وسلم « ولم يؤثر ولده عليهـــا » ليرى كيف يدفع النبى صلى الله عليه وسلم عن البنت والأنثى كل ما يهدد مشاعرها ، ويجعلها تحمس الاهمال ، أو ايثار الولد عليها . انه لا ينبغى فى الاسلام أن تدور اتجاهات الوالدين حول التسليم بتفضيل الولد الذكر وتفوقه وامتيازه، فقد«دخل عمرو بن العاص على معاوية وعنده ابنته عائشة ، فقال : من هذه يا أمير المؤمنين ؟ ، قال هذه تفـــاحة القلب ، قال : انبذها عنك ، فانهن يلدن الأعداء ، ويقربن البعداء ،ويورثن الضغائن ، قال : لا تقل يا عمـــرو ذلك ، فوالله ما مرض المرضى ، ولا ندب الموتى ، ولا أعان على الاخوان الا هن ، فقال عمرو : يا أمير المؤمنين انك حببتهن الى » (٣٤) .

ولا ينبغى أن ينبذ الوالدان طفلا لجنسه ، كما لا ينبغى أن يظهر من ســـــلوكهما كراهيتهما له ، فان ذلك يؤدى « الى فقدان الطفل الشعور بالأمن ، فالنبذ والكره يبثان فيه روح العدوان والرغبة فى الانتقام،والحقد والعناد والقلق ، وقد لوحظ أن نبذ الطفل عامل مشترك فى جملة حالات الجناح عند الأطفال والشباب ، وغالبا ما يكون الطفـــل المنبوذ مغرما باسترعاء الأنظار اليه ، متلهفا الى العطف يستجديه بطرق منفرة ، تجعل الناس تضيق ذرعا به » (٣٥) .

ومما تجدر الاشارة اليه تأكيد التربية الاسلامية على أن الطفل المصاب بالعجز أو القصور لأسباب خلقية أو مرضية هو اشد الأطفال حاجة الى الشعور بدفء القبـــول ، والاحساس بالحب والعطف ، والاسلام يجنب مثل هذا الطفل كل دواعى الاستهجان أو السخرية ، كما يجنبه مشقة المقارنة بينه وبين الأسوياء من الأطفال ، ولعل ذلك يتضح فى مجمله من نبذ الاسلام وتحريمه نبذ الأفراد بالقول أو بالفعل ، قال تعالى :

— « يا أيها الذين آمنوا لا يسخر قوم من قوم عسى أن يكونوا خيرا منهم ، ولا نساء من نساء عسى أن يكن خيرا منهن ، ولا تلمزوا أنفسكم ولا تنابزوا بالألقاب » (٣٦) .

ويدخل فى هذا المعنى قول النبى صلى الله عليه وسلم :

— « لا تؤذوا المسلمين ولا تعيروهم ولا تتبعوا عوراتهم » (٣٧) .

وتحذر التربية الاســـــلامية من تفضيل بعض الأبناء ، وجعلهم محبوبين مقبولين لكونهم أصحاء البدن اسوياء، كما تحذر من نبذ بعض الأبناء لما فيهم من عجز أو قصور، فان العدل بين الأبناء فى المعاملة شرط أساسى لاشباع حاجة الطفل الى التقبل، يقول النبى صلى الله عليه وسلم :

— « اعدلوا بين أولادكم » (٣٨) .

ويقول صلى الله عليه وسلم :

— « ان الله يحب ان تعدلوا بين اولادكم حتى فى القبل » (٣٩) .

ولقد أدرك المسلمون قديما أن الطفل العاجز أو المريض هو أولى الأبنـاء وأحقهم بمشاعر الحب والتقبل ، « قيل لرجل اى ولدك أحب اليك ؟ قال صغيرهم حتى يكبر ، ومريضهم حتى يبرأ ، وغائبهم حتى يحضر » (٤٠) .

ان العناية بالطفل الذى يعانى من اى عجز كان يؤكد فى نفسه الثقة ، ويمكنه من أن يقيم علاقته الاجتماعية مع الآخرين على نحو صحيح ، ويكاد يجمع علماء النفس على أن تقبل الوالدين للطفل يؤدى الى النمو السليم ، وأن نبذ الوالدين يؤدى الى ســـوء توافقه ، وقد قام سايمونز (Saymons) بمقارنة بين مجموعتين من الأطفال ، احداهما تتمتع بقبول الوالدين والأخرى تعانى من اهمال الوالدين ونبذهم ، فوجد أن أطفـــال المجموعة الأولى كانوا أكثر ثقة بأنفسهم ، وأكثر استقرارا أو ميلا الى المودة ، وتكوين العلاقات الاجتماعية الطيبة ، وكانوا تبعا لصـــــفاتهم المزاجية اما هادئين متزنين ، أو نشيطين متحمسين ، وعلى العكس من ذلك كان الأطفال المنبوذون أما مترددين مرتبكين، او قلقين متمردين ، أو خاملين غير مكترثين » (٤١) .

وتدرك التربية الاسلامية ان الطفل اليتيم أحوج الأطفـال الى التقبل ، وأكثرهم حاجة الى الانتماء الى أناس يحبهم ويحبونه ، ويظهرون نحوه مشاعر المودة ، ويتواصلون معه ، ويبعدون بسلوكهم الطيب معه كل مشاعر الاهمال والحرمان وعدم الأمان ، وفى هذا الصدد يقول القرآن فى شأن معاملة اليتيم :

— « وأما اليتيم فلا تقهــــر » (٤٢) .

ويندد القرآن الكريم بمن يسىء الى هذا اليتيم :

— « كلا بل لا تكرمون اليتيم » (٤٣) .

ويشير النبى صلى الله عليه وسلم الى أهمية أن يتصل اليتيم فى حياته بأفراد يلبون ضروروات حياته ، ويشبعون حاجته الى الاشراف العائلى ، فيقول :

— « أنا وكافل اليتيم كهاتين فى الجنة (وقرن بين اصبعيه الوسطى والتى تلى الابهـــــــام) » (٤٤) .

وتؤكد التربية الاسلامية أهمية أن يتربى اليتيم فى بيئة تهيىء له ظروف النمــو السليم ، وتتقبله وتبعد عنه كل ما يهدر حياته من مشاعر النبذ والاضطهاد ، يقول تعالى:

— « يسألونك عن اليتامى قل اصلاح لهم خير ، وان تخالطوهم فاخوانكم » (٤٥) .

ولعل فى قوله تعالى « اصلاح لهم خير » ، اشباعا لحاجة اليتيم الى الأمن والحماية والرعاية والعطف والقبول والتقدير وغيرها ، فذلك كله اصلاح له ، ثم أى معنى لحرص التربية الاسلامية على اشباع حاجة الطفل اليتيم للتقبل والحب أوفى من قول النبى صلى الله عليه وسلم :

— « خير بيت فى المسلمين بيت فيه يتيم يحسن فيه اليه ، وشر بيت فى المسلمين بيت فيه يتيم يساء اليه ، أنا وكافل اليتيم فى الجنة كهاتين ، يشير بأصبعيه » (٤٦) .

ولقد وعى المسلمون الأول هذه المعانى جميعا ، فكانوا لليتــامى من الأطفال آباء ، يتوحدون معهم ، ويقدمون لهم ما يحتاجونه من الحمـــاية والرعاية والتعاطف . روى البخارى عن أبى عبيد قوله : « قلت لابن سيرين عندى يتيم ، قال اصنع به ما تصــنع بــــولدك » (٤٧) .

وموقف التربية الاسلامية من الطفل اللقيط الذى لا أسرة له هو نفس موقفها من الطفل اليتيم ، من حيث حاجة الطفل اللقيط الى التقبل والحب ، ودفع الظلم والقســوة والاهمال عنه. ان التربية الاسلامية ترى أن واجب المجتمع كله تقبل اللقيط وحمـايته ، وتأمين مصيره ، فما ذنب اللقيط وهو ضحية نزوة لبعض أفراد المجتمع ، قال تعالى :

— « فان لم تعلموا آباءهم فاخوانكم فى الدين » (٤٨) .

حيث السقطة التى يقع فيها الزانيان ينبغى ألا يؤخذ بجريرتها الطفل الذى يولد سفاحا ، انه فى خاجة الى أن تنمو خبراته وتتشكل شخصيته متمتعة بالاستقرار ككل

طفل شرعى فى المجتمع ، ولذا أعطى الاسلام الطفـل اللقيط ما أعطى الطفل الشرعى من حقوق فى التربية والرعاية والتوجيه ، وتضمنت تعاليم الاسلام وتشريعاته هذه الحقوق ، حتى لا يشعر بالاهمال ، ولا يعانى آلام الصراع والنبذ والاضطراب والقلق والخوف ، ولا يساء فى النهاية تقديمه للمجتمع ، فلقد حمل رجل لقيطا الى الخليفة الراشـد عمر ابن الخطاب فقال عمر : « اذهب به فهو حر ، وعلينا نفقته ، وولاؤه للمسلمين يرثونه ويتعلون عنه » (٤٩) ، وكان رضى الله عنـــه « اذا أتى باللقيط فرض له من بيت المال ، وفرض له رزقا يأخذه وليه كل شهر بقدر ما يصلحه ، ثم ينقله من سنة الى سنة ، وكان يوصى بهم خيرا ، ويجعل رضاعهم ونفقتهم من بيت المال » (٥٠) .

٣ ـ التربية الاسلامية واشباع الحاجة الى التقدير الاجتماعى :

الحاجة الى التقدير الاجتماعى « تتمثل فى محاولة الفرد أن يسلك سلوكا معينا ، يحظى عن طريقه بتقدير واحترام الآخرين له » (٥١) .

والطفل وان كان فى حاجة الى الأمن والى التقبل فهو فى حاجة أيضا الى أن يشعر بأنه موضع تقدير واعتبار من الآخرين ، بمعنى أنه يجب أن يعامل كفرد له قيمة ، كما يجب أن يشعر بأن وجوده وجهوده لازمان لأسرته وللأفراد الذين يعيش بينهم .

وتحرص التربية الاسلامية من جانبها على معاملة الطفل على أســاس أنه فرد له قيمة ، وهى تدفعه بتلك المعاملة الى أن يسلك سلوكا يقره الكبار ، ويحظى عن طريقه برضاهم ومحبتهم ، وتدل النصوص على تقدير مجتمع الكبار الراشـدين للأطفـــال الناشئين ، وان هؤلاء الأطفال موضع تقديرهم ومحبتهم واحترامهم ، روى مســلم فى صحيحه « أن رسول الله صلى الله عليه وسلم أتى بشراب فشرب منه ، وعن يمينه غلام ، وعن يساره أشياخ ، فقال للغلام : أتأذن لى أن أعطى هؤلاء ؟ فقال الغـــلام : لا ، والله لا أوثر بنصيبى عنك أحدا» (٥٢)،والذى يعنينا هنا هو تقدير الرسول صلى الله عليه وسلم للغلام الصغير ، واحترام وجوده فى مجتمع الكبار الراشدين والشيوخ ، واستئذانه صلى الله عليه وسلم له فى أن يتنازل عن حقه ، فيعطى الرسول صلى الله عليه وسلم الشراب لمن هم على يساره من مشايخ القوم ، فان ذلك لأبلغ تقدير لوضعية هذا الصـغير فى مجتمع الكبار ، وأنه يعامل فى هذا المجتمع فردا له وجوده واحترامه ، وله ما للآخـــرين من حقـــــوق .

ومثل هذا المعنى نجده فيما يرويه عبد الله بن عباس رضى الله عنهما ، قال : « كان عمر يدخلنى مع أشياخ بدر (أى وهو صغير) ، فكأن بعضهم قد وجد فى نفسه ، فقال : لم يدخل هذا معنا ولنا أبناء مثله ؟ فقال عمر : انه من قد علمتم ، فدعاه ذات يوم فأدخله معهم ، فما رأيت أنه دعانى يومئذ الا ليريهم ، قال : ما تقول فى قول الله تعالى : (اذا جاء نصر الله والفتح) ، فقال بعضهم أمرنا أن نحمد الله ونستغفره اذا نصرنا وفتح علينا ، وسكت بعضهم ، فقال لى : أكذلك تقول يا ابن عباس ؟ فقلت لا ، فقال فما تقول ؟ قلت : هو أجل رسول الله صلى الله عليه وسلم أعلمه له ، قال اذا جاء نصر الله والفتح ، وذلك علامة أجلك ، فسبح بحمد ربك واستغفره انه كان توابا ، فقال عمر : ما أعلم منها الا ما تقول » (٥٣) . ان حضور ابن عباس وهو غلام صغير مجتمع الكبار الراشدين، وسؤال عمر له ، وابداء رأيه فى أمور يسأل عنها أشياخ القوم ، يشعر الغلام بغير شك أنه موضع تقدير واحترام ، وان رأيه لازم ، وقوله مطلوب .

ولعل من ابرز صور اشباع الحاجة الى التقدير الاجتماعى فى التربية الاسلامية ، تحية الكبار للصغار كلما التقوا بهم ، وقد مر علينا ما رواه أنس من أن النبى صلى الله عليه وسلم « مر على صبيان فسلم عليهم » (٥٤) ، وما رواه أبو داود فى سننه من أنه « أتى رسول الله صلى الله عليه وسلم على غلمان يلعبون فسلم عليهم » (٥٥) ، ولذلك معان تربوية كثيرة سبق الاشارة اليها (٥٦) .

وجدير بالذكر أن الطفل — كل طفل — يجب أن يشعر بأنه موضوع سرور واعجاب وفخر لأمه وأبيه وأسرته ، ثم لغيرهم من الناس كلما نما وتنقل من حلقة الى أخرى فى سلسلة علاقاته الاجتماعية ، ومعنى هذا أنه يجب أن يعامل ويعترف به ، ويتقبل كفرد له قيمة ، وأن جهوده ووجوده لازمان للآخرين ، وتظهر هذه الحاجة فى رغبة الصغير فى القيام بخدمات بسيطة لغيره ممن حوله ، والاسهام والاهتمام على قدر طاقته وبشكل فج فى النشاطات المنزلية ، وغير ذلك من الأعمال التى تشعره بقيمته عند أهله وعند نفسه (٥٧) .

٤ ـ التربية الاسلامية واشباع الحاجة الى التحصيل والنجاح :

يحتاج كل فرد ، والطفل على وجه الخصوص،الى التحصيل والانجاز،فهو يسعى دائما عن طريق الاستطلاع والاستكشاف ، « والبحث وراء المعرفة الجديدة،حتى يتعرف على البيئة المحيطة به ، وحتى ينجح فى الاحاطة بالعالم من حوله ، وهذه الحاجة اساسية فى توسيع ادراك الطفل ، وتنمية شخصيته » (٥٨) ، وهو لهذا محتاج بصفة دائمة الى تشجيع الكبار من حوله كلما استطاع أن يقوم بعمل له قيمة ، ونجاح الطفل فى انجاز عمل ما يدفعه الى النجاح والاتقان ، ويكسبه الثقة فى قدراته على العمل والانجاز ، وقد أشار المربون المسلمون الى قيمة تشجيع الفرد بالثناء عليه اذا أصاب فى عمله أو انجز ما كلف به ، فيقول بدر الدين بن جماعة ان المربى اذا « رآه مصيبا .. ولم يخف عليه شدة الاعجاب ، شكره وأثنى عليه بين أصحابه ، ليبعثه واياهم على الاجتهاد فى طلب الازدياد » (٥٩) .

غير أن اشباع هذه الحاجة يقتضى تكليف الطفل بما يستطيع أداءه من الأعمال ، ولا يخرج عن حدود امكاناته ، وذلك مبدأ يحرص عليه الاسلام فى كل حالة أو تكليف :

ــ « لا يكلف الله نفسا الا وسعها » (٦٠) .

والطفل اذا كلف بأعمال تفوق قدرته ، وتتعدى نطاق استطاعته ، شعر بالعجز ، ويئس من مواصلة النشاط وأحجم عنه ، وفى هذا فقدان لثقته فى نفسه ، وبالتالى فقدان لشعوره بالتقدير والأمن (٦١) .

وقد عرف المربون المسلمون قيمة اثابة الصغير على الفعل الحميد ، وعلى الجهد المبذول منه فى تحقيق ما كلف به ، يقول ابن الحاج العبدرى فى كتابه المدخل « مهما ظهر من الصبى من خلق جميل ، وفعل محمود ، فينبغى أن يكرم عليه ، ويجازى عليه بما يفرح به ، ويمدح بين أظهر الناس » (٦٢) ، ويعتبر هذا الاكرام أو المدح أو التشجيع والثناء ، لونا من الاستحسان الاجتماعى يقوم به الوالدان والمربون ، « ومن المعروف ان الاستحسان الوالدى يمثل التدعيم القوى الفعال بالنسبة للطفل الصغير .. ويرى كثير من علماء النفس أن الخواص الدافعة للاستحسان الاجتماعى تتوطد جذورها فى الدفء الوالدى ، وفى أساليب التربية التى يوفرها الوالدان للأبناء ابان تنشئتهم فى سنوات الطفولة » (٦٣) .

وقد نبه المربون المسلمون الى أهمية تشجيع الطفل فى تعديل سلوكه ، وتشجيع الاستجابات المحببة للثواب عند الطفل ، ولا بأس عندهم أن يظهر المربى أن اكرام الطفل ومدحه انما هو بسبب قيامه بذلك العمل ، ليدفعه ذلك الى محاولة تحسين سلوكه ،

فالمربى ان رأى الطفل قد أنجز ما كلف به ، أو قام بما يستحق الثناء عليه،«أظهر اكرامه وتفضيله ، وبين أن زيادة اكرامه لتلك الأسباب ، فلا بأس بذلك ، لأنه ينشط ، ويبعث على الاتصاف بتلك الصفات » (٦٤) ، ويقوده النجاح الى مزيد من النجاح والاتقان ، ولقد جاءت أبحاث علم النفس الحديثة لتؤكد ما ذهبت اليه التربية الاسلامية قديما، فأثبتت أن « الشخص عادة ما يستجيب بصورة أحسن اذا ما وجد تشجيعا ، أما اذا ما وجد تثبيطا لهمته فعادة ما ينهار أداؤه » (٦٥) .

وتذهب التربية الاسلامية الى أن تشجيع الطفل وان كان يشبع حاجتـــــه الى التحصيل والنجاح ، الا انه ينبغى أن يكون بقدر معقول ، وهو ما عناه الفقيه القابسى بقوله فى حالة تشجيع المربى للطفل « يغبطه باحسانه فى غير انبســـاط اليه ولا منافرة له » (٦٦)،وذلك لأن الافراط فى التشجيع قد يحفز الطفل الى مستوى من الأداء يتجاوز حدود طاقاته ، ويتعدى امكاناته وقدراته ، وربما أخفق ، فتهتز لذلك ثقته فى نفسه ، ولذا وجب على مربى الطفل ان رآه يجاهد لتحقيق أهداف تفوق امكاناته أن يدعوه الى الرفق بنفسه آنئذ ، ويقوم بتكليفه بما يستطيع القيام به ، ويوجهـــه الى « الرفق بنفسه . . ولا يشير على الطالب بتعليم ما لا يحتمله فهمه أو سنه » (٦٧) .

ويؤكد غير نفر من المربين المسلمين على قيمة الاثابة والتشجيع والثناء على الانجاز فى اشباع حاجة الطفل الى النجاح والتحصيل ، يقول ابن مسكويه « ويمـــدح هو (أى الطفل) اذا ظهر شىء جميل منه . . ثم يمدح لكل ما يظهر منه من خلق جميل ، وفعل حسن يكرم عليه . . » (٦٨) ، والى مثل هذا ذهب الامام الغـــزالى (٦٩) ، وشمس الدين الانبابى (٧٠) والفقيه القابسى (٧١) ، وابن الحاج العبدرى (٧٢) ، وغيرهم كثير ، وجميعهم كان هدفهم من تلك الاثابة وذلك التشجيع أن « يعرف (الطفل) وجه الحسن من القبح، فيدرج على اختيار الحسن » (٧٣) .

والجدير بالملاحظة أن المربين المسلمين قد أدركوا أنه ليس كل الأطفال يحتاجون الى الاثابة والتشجيع، ولذلك فهم يقصرون استخدام الاثابة والتشجيع على الأطفال الذين لا يخشى عليهم الفساد بذلك التشجيع، كأن يصابوا بالغرور أو الاعجاب بالنفس أو الكبر أو غيرها ، يقول الامام النووى فى هذا الصدد : ان المعلم أو المربى ان وجد الطفل قد أحسن الفعل « أكرمه وأثنى عليه وأشاع ذلك ، ما لم يخف فساد حاله باعجاب أو نحوه » (٧٤).

ان استحسان المربى وتشجيعه باعتباره تدعيما للعملية التربوية يجدى - فى رأى الامام النووى وأمثاله من المربين المسلمين - عند من يبعثه المدح والثناء والتشجيع الى مزيد من النجاح والاجتهاد والاصابة ، أما اذا كانت نتيجة المدح والتشجيع اعجـاب بالنفس وتكبر على الأقران،فهو حينئذ يضر بصاحبه،لذا ينبغى أن يتحاشاه المربى ، ولقد أصبح واضحا لدينا الآن أن الاثابة فى العملية التربوية « اذا أجيـد تطبيقها تؤدى تدريجيا الى تكوين الضمير الحى،والىانماء الشخصية القوية المطمئنة الىما تأتيه من الأعمال » (٧٥) .

ولعل تحذير التربية الاسلامية من تشجيع الطفل الذى يدفعه التشجيع الى الفساد، يوقفنا على حقيقة نفسية هامة هى أنه « بقدر ما يعتبر الثواب أو المكافأة من الوسائل الهامة فى تنشيط دافعية الفرد نحو تحقيق الأهداف فى كثير من المواقف ، بقدر ما يعتبر سوء استخدام المكافأة من العوامل التى تؤثر على سلوك الأفراد ، وبالتالى على تحقيق عملية التعلم » (٧٦) . ومنطلق التربية الاسلامية فى تشجيع الطفل على كل فعل حميـد يأتيه ، ليكون ذلك اشباعا لحاجته الى النجاح ، ودافعا له على اكتساب مزيد من المهارة والخبرة ، قول النبى صلى الله عليه وسلم : « اذا مدح المؤمن فى وجهه ، ربا الايمـان فى قلبـه » (٧٧) .

٥ - التربية الاسلامية واشباع الحاجة الى تعلم المعايير السلوكية :

يحتاج الطفل فى نموه الى تعلم المعايير السلوكية ، وهذه المعايير تشمل « التعاليم الدينية ، والمعايير الأخلاقية ، والقيم الاجتماعية ، والأحكام القانونية ، واللوائح والعرف والعادات والتقاليد » (٧٨) ، والطفل يتعلم تعاليم دينـه ، ويكتسب قيم مجتمعه ، ويلم بعاداته وتقاليده من خلال عملية التطبيع الاجتماعى وتعامله مع الآخرين وتفاعله معهم ، وتسعى التربية الاسلامية الى أن يتعلم الطفل تلك المعايير ، لا لأنها ضرورية له كفرد يقوم بأدوار اجتماعية ، ولكن لأنها كذلك ضرورية للمجتمع اذ تضمن استقراره وبقاءه ، وقد أوكلت التربية الاسلامية الى مؤسسات المجتمع المختلفة القيام بتلك المهمة ، وكانت أولى هذه المؤسسات وأكثرها مسئولية الأسرة فمؤسسة التعليم فجمـاعة الصحبة والرفاق فالمسجد ، وغيرها - ومن خـلال هـذه المؤسسات ينتقى المجتمع عـددا محـددا من المعايير السلوكية ليكسبها للناشـئة ، ويدعمها لديهم ، ويجعلها جزءا لا يتجزأ من تكـوينهم .

وتلقى التربية الاسلامية مسئولية كبيرة على الأسرة فى اكساب الطفل المعايير السلوكية التى يرغبها المجتمع ، وقد رأينا فى الاطار النظرى كيف أن الاسلام ألقى على الأسرة وظائف محددة تعتبر اساسية فى عملية التربية ، لا تقوم عنها بها أية مؤسسة أخرى غيرها ، لا فى القديم ولا فى الحديث على السواء (٧٩) ، ومن أهم تلك الوظائف التربوية اكساب الطفل المعايير السلوكية ، وتبدو أهمية الأسرة فى هذا الشأن فيما يلى :

(أ) تقدير التربية الاسلامية لقيمة العوامل الوراثية ، والخصائص التى يرثها الأبناء عن الآباء والأجداد ، وقد رأينا اهتمام التربية الاسلامية بعامل الوراثة،وذلك لأن ميراث الانسان البيولوجى يعين الفرد ويساعده على تعلم تلك المعايير واكتساب القيم والضوابط الاجتماعية (٨٠) ، وقضية انتقال الخصائص الوراثية من الآباء الى الأبناء ، قضية أيدها العلم الآن ، واطمأن اليها بالمشاهدة والتجريب .

(ب) تقدير التربية الاسلامية لقيمة السنوات الأولى من حياة الطفل فى تكوينه جسمانيا وعقليا ووجدانيا وخلقيا ، وقد شاع فى التربية الاسلامية أن « التعلم فى الصغر كالنقش على الحجر » (٨١) .

(جـ) هذا الى جانب أن الأسرة هى أول من يعلم الطفل العادات والآداب الاجتماعية(٨٢)، أو بعبارة أخرى هى أول من يقدم للطفل التراث الاجتماعى ، الذى تسلمته من الأجيال السابقة ، فمنذ نعومة أظافره تبدأ الأسرة فى تعليمه آداب المجتمع وضوابطه وأخلاقياته ليتمكن من العيش فيه ، كآداب تناول الطعام والشراب،وقد عرضنا لذلك تفصيلا عند الحديث عن اشباع التربية الاسلامية لدافعى الجوع والعطش (٨٣) ، وآداب تحية الآخرين (٨٤) ، وآداب الاستئذان والدخول على الغير (٨٥) ، وآداب المجالس والاجتماع بالآخرين (٨٦) ، الى غير ذلك من آداب وعادات يقرها المجتمع المسلم .

(د) وبالاضافة الى دور الأسرة فى تلقين الطفل أول دروس الدين ، فى الأسرة يتشبع الطفل بمبادىء دينه،وتتحدد اتجاهاته الدينية،حيث يقول النبى صلى الله عليه وسلم:
— « ما من مولود الا ويولد على الفطرة ، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه » (٨٧) .

والطفل لا يولد مزودا بأية معرفة دينية او أحكام ، قال تعالى :

— « والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا ، وجعل لكم السمع والأبصار والأفئـــدة لعلكم تشكرون » (٨٨) .

لكنه يتعلم مبادىء الدين وأحكامه وتعاليمه وآدابه وحلاله وحرامه،« ويتمثلها فيما يتمثل من أفكار وأحكام ومشاعر عن طريق والديه وأهله وعشيرته ، فمما لا شك فيه أن الطفل يمتص كثيرا من مشاعر والديه نحو الأشياء والأشخاص ، فيشعر نحوهم بنفس الشعور ، وما يسرى على خبرات الطفل عامة يسرى أيضا على جميـــع خبراته الدينية ، فالمصدر الأول لها هو الوالدان وأساليب تنشئتهما للطفل » (٨٩) .

وهكذا تقوم الأسرة بدورها الفعال فى اكساب الطفل المعايير التى ارتضاها المجتمع، ثم توكل التربية الاسلامية الى مؤسسة التعليم ، أمر تعليم الطفل تلك المعايير ، ومعروف أن المدرسة أو الكتاب بنية اجتماعية يكتسب الطفـل فيها كافة الخبـــرات الاجتماعية لسنوات عدة ، حيث يتصل هذا الطفل بأفراد هذه البيئة ممن هم فى سنه أو يكبرونه ، وتؤكد التربية الاسلامية الدور الفعال والمؤثر للمعلم فى اشباع حاجة الطفل الى تعـــلم المعايير السلوكية ، فالمعلم فى التربية الاسلامية لا يقتصر دوره على الاهتمام بحياة الطفل العقلية ، بل دوره أعظم فى تنشئة الطفل اجتماعيا ، وتطبيعه على ما يريده المجتمع،وفق قيمه وآدابه وعاداته ونظمه وضوابطه ، وهو بذلك يكمل دور الأب فى هذا الشـــأن ، خاصة وأن التربية الاسلامية أنزلت هذا المعلم منزلة الأب ، أو كمـــا يقول الفقيـــــه القابسى : ان المعلم « عوض لهم عن آبائهم » (٩٠) ، وهو « المأخوذ بآدابهم ، والناظـــر فى زجرهم عما لا يصلح لهم ، والقائم باكراههم على مثل منافعهم ، فهو يسوسهم فى كل ذلك بما ينفعهم » (٩١) .

ولقد درج الآباء فى المجتمع الاسلامى منذ عهد بعيد على أن يلقوا على المعلم مسئولية تعليم اولادهم المعايير السلوكية ، ليصلحوا للعيش فى المجتمع ، وليتوافقوا مع أفـــراده ومؤسساته ، والأمثلة والنصوص فى هذا الشان كثيرة ، حسبنا منها هنا قول عبد الملك ابن مروان لمعلم أولاده : « علمهم الصدق كما تعلمهم القرآن ، وجنبهم السفلة فانهم أسوأ الناس رعة وأقلهم أدبا ، وجنبهم الحشم فانهم لهم مفسدة . . . وعلمهم الشـــعر يمجدوا وينجدوا ، واذا احتجت الى تناولهم بأدب فليكن ذلك فى ستر ، ولا يعلم به أحــــد من الحاشية فيهونوا عليه » (٩٢) ، الى غير ذلك من معايير .

ومع جماعة الرفاق يتعلم الطفل الضوابط والمعايير السلوكية ، كأن يعترف بحقوق الآخرين ، وكيف يضبط سلوكه ويخضع لمعايير الجماعة ، كما يدرك القيود التى تفرضها الجماعة على الفرد،وسوف نتناول ذلك تفصيلا فى الحديث عن التربية الاسلامية واشباع الحاجة الى جماعة الرفاق .

والجدير بالذكر أن الحاجة الى تعلم واكتساب المعايير السلوكية ، تحتاج الى كثير خبرة من الكبار المحيطين بالطفل ، كما تتطلب كثيرا من الصبر عليه .

وتعليم الطفل هذه المعايير واشباع حاجته الى اكتسابها الزام يفرضه الاسلام على الآباء والمعلمين والكبار والراشدين فى المجتمع ممن يتصل بالطفل أو يعهد اليه بتربيته ، ولعل حديث النبى صلى الله عليه وسلم يتضمن هذا المعنى ، قال صلى الله عليه وسلم :

— « ان الله سائل كل راع عما استرعاه حفظ أم ضيع ، حتى يسأل الرجل عن أهل بيته » (٩٣) .

٦ — التربية الاسلامية وإشباع الحاجة الى سلطة ضابطة مرشدة :

يحتاج الطفل الى سلطة ضابطة مرشدة توجه سلوكه وتضبط تصرفاته ، فما زال سلوكه غير ناضج ، وما زالت تصرفاته غير مسئولة ، وترتبط هذه الحاجة ارتباطا وثيقا بالحاجة الى تعلم المعايير السلوكية ، وكما أن الطفل يحتاج الى الأمن ، وهو يفقد شعوره بالأمن اذا سلبت حريته،وقيد استقلاله ، فانه بالمثل يفقد شعوره بالأمن أيضا اذا أعطيت له حريته كاملة،وبلا ضوابط أو نظام ، واذا خضع له أبواه والمحيطون به،وأجابوا رغباته جميعا فى كل الحالات وتحت كل الظروف ، أن هذا السلوك الخضوعى منهم « يؤدى الى تكوين الغرور والثقة الزائدة بالنفس ، والعصيان ، وعدم احترام السلطة عند الأطفال ، واذا ما ظهرت هذه الميول ظهورا فعليا فى سلوك الأطفال فانها قد تؤدى الى سوء التكيف الشخصى والاجتماعى،ويصبح الطفل نتيجة لهذا فى حالة من التوتر الانفعالى تتميز بعدم الشعور بالأمان والكفاية » (٩٤) .

حقيقة ان الاستجابة لمطالب الطفل تؤثر على مشاعره المتعلقة بهذه المطالب ، كما أن اشباع حاجاته يؤدى الى تعليمه كثيرا من أنماط السلوك ، الا أن الاستجابة لمطالبه التى لا تنتهى ، ولرغباته التي لا تقف عند حد ، يجب أن تقف عند حد معقول، بمعنى أن

تستجيب لحاجاته دون افراط أو تفريط،وهو ما نبه اليه أبو الفرج بن الجوزي في قوله: « ينبغى أن تكتم بعض حبك للولد ، لأنه يتسلط عليك ، ويضيع مالك ، ويبالغ في الادلال ، ويمنع عن التعلم والتأدب » (٩٥) ، ثم يجنى الآباء في النهاية نتيجة مبالغتهم في ادلال أولادهم وخضوعهم لنزواتهم غرورا في الأولاد وعصيانا لهم ، وخروجا على كل نظام يرتضيه الأبوان ويقره المجتمع ، وعدم احترام أو تقدير للسلطة بكل أشكالها . ان من الأوفق أن يتعلم الطفل أن ليس كل رغباته مجابة،وان كل مطالبه ليست مستجابة،وأن هناك ضوابط ونظما يجب أن يخضع لها ، هذا في بواكير حياته وقبل أن يستفحل الأمر ويصعب العلاج ، وحقا ما قال ابن الجوزى : « لأن يبكى الطفل خير من أن يبكى الوالد » (٩٦) .

ان التربية الاسلامية تؤمن أن الحرية بمعناها المطلق غير موجودة،فلا حرية مطلقة، وانما تستمد الحرية مضمونها ومغزاها من النظام والأصول والقواعد (٩٧) ٠ وعلى هذا فالطفل في حاجة الى سلطة الكبار « والى نظام يفرض عليه أول الأمر كاطار للحياة المنظمة في البيت ، كما أنه في حاجة الى بعض الأوامر الملزمة المعقولة التى تحد من نزعاته الاندفاعية ورغباته غير المرغوب فيها بشكل يجعله يساير جو البيت والمجتمع الذى يعيش فيه ، والطفل يشعر بقلق وحيرة اذا ما سحبت هذه السلطة وزال هذا النظام » (٩٨) ..

وتؤكد التربية الاسلامية اشباع هذه الحاجة للطفل ، وتقدر مدى الحاجة التى يستشعرها الطفل في نموه ونشاطه الى سلطة ضابطة تشعره بالرقابة وتمنحه الارشاد ، وترسم له الحدود وتبين له ما يراد منه عمله ، والأمثلة على ذلك كثيرة ، يقول عمر ابن أبى سلمة : « كنت غلاما في حجر رسول الله صلى الله عليه وسلم ، وكانت يدى تطيش في الصفحة ، فقال لى رسول الله صلى الله عليه وسلم : يا غلام سم الله ، وكل بيمينك ، وكل مما يليك ، فما زالت تلك طعمتى بعد » (٩٩) . ان الطفل قليل الخبرة ، ضعيف التجربة،غير ناضج،ولهذا طاشت يده في صفحة الطعام،يأكل من هنا ومن هناك،ولا بد له من سلطة ضابطة مرشدة تضبط تصرفاته وترشده الى السلوك المرغوب ، وتشعره بأنه مراقب ، ومن هنا جاء توجيه الرسول صلى الله عليه وسلم له ، ليصبح سلوكه مقبولا يلقى موافقة الجماعة من حوله ،فليسم الله في بداية الطعام ، ثم يتناول طعامه بيمينه،

ويأكل مما يليه ، فتلك تعاليم الدين وآداب الجماعة التى ينبغى أن يتشربها الصغير ، وقد أثرت فى الطفل تلك السلطة الضابطة المرشدة ، وتلك الأوامر التى حدت من سلوكه غير المرغوب ، ولقد وعى الصغير الدرس فصارت تلك عاداته كلما جلس الى الطعام كما بين الحديث الشريف .

كما أدركت التربية الاسلامية حاجة الطفل الصغير الى بعض الأوامر الملزمة بفعل أشياء يجب عليه القيام بها ليتعودها فيما بعد ، من ذلك قول النبى صلى الله عليه وسلم :

ــ « مروا الصبى بالصلاة اذا بلغ سبع سنين » (١٠٠) ، فان الطفل « يود أن يعلم من آن لآخر ما يراد منه عمله ، ويود أن يتأكد من سلوكه ان كان يوافق عليه الغير أم لا ، فكأن الطفل يجب أن تكون أمامه سلطة ضابطة ترشده وتوجهه » (١٠١) .

ومصدر هذه الأوامر المعقولة الملزمة للطفل الوالدان أول الأمر ، وعلى الصغير أن يتعلم الانقياد لهما ، حتى يتمكن بعد أن يكبر من أن يتصرف بما يمليه عليه عقله ، ولا يخرج به على قيم مجتمعه وضوابطه . والأب فى التربية الاسلامية يمثل السلطة بحكم قوامته فى الأسرة المسلمة ، بيد أن الجدير بالملاحظة أن قوامة الأب فى الاسلام وهو يمثل السلطة ، لا تقر الحرمان أو القمع ، أو الكبت لكل رغبات الطفل أو أفراد الأسرة بصفة عامة ، بل تعنى بصفة أساسية التنظيم والتوجيه والارشاد والرقابة التى يحتاج اليها الطفل وهى متطلبات أساسية لنموه ، ان قوامة الأب وسلطانه « تتضمن معنى الرياسة،ولكنها تعنى رياسة خاصة متجهة الى خير من يدخل فى نطاقها، وتحقيق السيادة له » (١٠٢) ، ولا تتجه الى القهر والاستبداد والقمع .

واذا كان من واجبات السلطة القائمة على الطفل فى مراحل نموه تقديم الارشاد اللين والتوجيه اللطيف ، فان التربية الاسلامية لا ترى بأسا من أن يقف الأب أو من يقوم مقامه موقف الحزم من الطفل اذا تطلب الأمر ذلك ، كأن يضربه على ترك الصلاة تهاونا بها اذا بلغ من العمر عشر سنين ، غير أنه يجب التنبيه فى هذا المقام الى أن ضرب الطفل على ترك الصلاة « ليس مقصودا لذاته ، وانما المراد به اشعار الولد بأهمية ما يؤمر به ، وجدية الأمر فى أمره به ، وحرصه على تنفيذ الأمر وعدم التهاون فيه .. والضرب المطلوب ان لم يؤلم ويوجع ، ولكنه لا يشوه ولا يجرح ولا يؤذى ايذاء شديدا ،

والاسلام يقرر هنا للضرورة أو للحاجة » (١٠٣) ، ومعروف أن العقوبة قد تكون صدمة « تؤدى الى تجنب السلوك المعاقب عليه كرد فعل مباشر » (١٠٤) .

فاذا انتهى الصبى عن ترك الصلاة ، وامتثل لأوامر والديه ، فالاسلام بتعاليمه يحول دون استمرار هذا الموقف العقابى ، كى لا يؤدى الى اضطراب العلاقة بين الأب والطفل ، والى اثارة مشاعر القلق والتوتر والخوف ، فالأصل فى التاديب والتربية فى الاسلام احساس الطفل بمحبة الأب والرفق به على نحو ما ذكرنا من قبل ، والرفق هو القاعدة العامة فى التربية والتاديب والتعليم : « ان الله رفيق يحب الرفق ، ويعطى على الرفق ما لا يعطى على العنف » (١٠٥) .

والتربية الاسلامية فى اشباعها حاجة الطفل الى السلطة الضابطة ، والى النظام كاطار للحياة المنظمة ، تنبذ من المربين الصرامة والقسوة فى الزام الطفل تنفيذ ما يؤمر به ، أو اكسابه قيم الجماعة وآدابها ، ان الطفل من وجهة نظر التربية الاسلامية وان كان يحتاج الى دعامة سلطة الكبار من حوله ليتعلم ويتشرب قيم جماعته ، فان الحزم الممزوج بالعطف والرفق هو السبيل الى ذلك ، وليس العنف والعسف ، فكما يقول ابن خلدون : « من كان مرباه بالعسف والقهر .. سطا به القهر ، وضيق على النفس فى انبساطها ، وذهب بنشاطها ، ودعا الى الكسل وحمل على الكذب والخبث ، وهو التظاهر بغير ما فى ضميره خوفا من انبساط الأيدى بالقهر عليه ، وعلمه المكر والخديعة لذلك ، وربما صارت له هذه عادة وخلقا » (١٠٦) .

والى حظر الشدة والقسوة والعنف فى أشباع حاجة الطفل الى السلطة الضابطة ، والى تربيته بصفة عامة ، ذهب كل المربين المسلمين تقريبا ، ومن ذلك ما رآه الشيخ الرئيس ابن سينا من أن المربى الحكيم هو الذى يبعد بالطفل عن كل ما يغريه بالخطأ وذلك بأن « يجنبه مقابح الأخلاق ، وينكب عنه معايب العادات بالترهيب والايناس والايحاش ، وبالاعراض والاقبال ، وبالحمد مرة وبالتوبيخ أخرى » (١٠٧) ، ومن ذلك ما ذهب اليه الامام الغزالى من أن على المربى أن يبعد الطفل عن سوء الأخلاق بطريق التعريض ما أمكن ، وبالرحمة والشفقة والعطف دائما ، ولا يكثر المربى من لوم الطفل وتوبيخه حتى لا يستهين بعد ذلك بارتكاب الخطأ ، وتهون عنده العقوبة ، قال الامام الغزالى : « لا تكثر القول عليه بالعتاب فى كل حين ، فانه يهون عليه سماع الملامة ،

وركوب القبائح ، ويسقط وقع الكلام من قلبـــه ، وليكن الأب حافظا هيبـــة الكلام معه » (١٠٨) . وابن الحاج العبدرى حذر مما يفعله بعض المعاصرين له من المعلمين الذين كانوا يعاقبون تلامذتهم بالضرب،موضحا أن ذلك سلوك لا يليق أساسا بالمعلمين،وقال : « انهم يتعاطون آلة اتخذوها لضرب الصبيان مثل عصا اللوز اليابس ، والجريد المشرح، والأسواط النوبية ، والفلقة ، وما أشـــــبه ذلك مما أحـــدثوه وهو كثير ، ولا يليق هذا » (١٠٩)، ثم بين فى هذا الصدد أن بين الأطفال فروقا فردية ينبغى أن تراعى فى عقابهم، « فرب صبى يكفيه عبوسة وجهه (أى المعلم المربى) عليــه ، وآخر لا يرتدع الا بالكلام الغليظ والتهديد . . كل على قدر حاله » (١١٠) .

واذا كان المربون المسلمون قد أكدوا خطورة الصرامة والقسوة والتسلط فى التربية بصفة عامة،وفى اشباع حاجة الطفل الى السلطة الضابطة من الكبار على وجه الخصوص وبينوا أن نتائج تلك القسوة هى سوء الخلق من كسل وكذب ومكر وخديعة،على نحو ما ذكر العلامة ابن خلدون ، فلا بأس هنا أن نذكر أن الدراسات الحديثة عن نتائج سـيطرة الآباء على الأطفال قد أثبتت أن هؤلاء الأطفال الذين يسيطر عليهم الآباء ضائعون خجلون ، وكثيرا ما يظهرون بمظهر مضطرب،كما أنهم يشعرون بالنقص ، وأنهم ليسوا أكفاء ، اضافة الى وجود روح عدائية كامنة فيهم (١١١) .

وترى التربية الاسلامية أن سلطة ضبط سلوك الطفل الصغير ، والرقابة عليــه ، وفرض نظام يتبعه ، وتلقى الطفل لأوامر الكبار من حوله ، وانقياده لها ، انما هى مرحلة يمر بها الطفل ، حتى اذا كبر استطاع أن يفكر وأن يعمل مستقلا ، ولكن فى الاتجــاه الصحيح الذى ترتضيه الجماعة ، ويوافق عليه السلوك الاجتماعى ، وفى ذلك يقول المبرد « من أدب ولده صغيرا سر به كبيراً ، وكان يقول : من أدب ولده أرغم حاسده » (١١٢) ، فعملية التأديب بما تتضمنه من تعليم للطفل معايير المجتمع واكتسابه لقيمه وآدابه طريق لغاية أخرى ، وليست غاية فى ذاتها ، وهى أن يصبح عضــوا نافعا فى مجتمعه ، يسلك سلوكا مشبعا بقيم هذا المجتمع ، يقول عبد الله بن عمر رضى الله عنهما : « أدب ابنك فانك مسئول عنه ، ماذا أدبته وماذا علمته ؟ وهو مسئول عن برك وطواعيته لك » (١١٣) .

واذا كان الطفل يحتاج الى السلطة الضابطة حتى لا يفقد شـــعوره بالأمن ، فان استخدام أساليب الضبط يقتضى — فيما ترى التربية الاسلامية — ألا يتوعد المربى طفله

ثم لا ينفذ وعيده ، فثبات الموقف هنا مطلوب حتى لا تهتز ثقة الطفل بمربيه ، والقرآن الكريم ينبه الى الأمر بصفة عامة فى قول الله تعالى : « يا أيها الذين آمنوا لم تقـــولون ما لا تفعلون ، كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون » (١١٤) ، والرسول صلى الله عليه وسلم يقول : « ان الرجل لا يكون مؤمنا حتى يكون قلبه مع لسانه ، ويكون لسانه مع قلبه ، ولا يخالف قوله عمله » (١١٥) . ان عدم تنفيذ الأب لتهديده « يضعف من ســلطة الوالد ، وقد يقلل من قيمة تهديداته وأقواله عامة فى نظر الطفل ، وله تأثير فى شخصية الطفل نفسها فى اتجاه الضعف أو فى اتجاه العنف ، لأن مثال القـــوة الذى يحتذيه قد ضعف فى نظـــــــره » (١١٦) .

وبالمثل فمن الخطأ أيضا أن يعد الوالد بالاثابة على فعل للصـغير ثم يخلف وعده ، فتقدير الطفل لقيم السلوك سرعان ما يتأثر بمثل هذا الموقف ، ويصبح من الصعب على الطفل بعد ذلك أن يثق بوالديه وأن يلتزم بطاعتهما . وقد حذر الرسول صلى الله عليــه وسلم من ذلك، فقد جاء فى الحديث الشريف « عن عبد الله بن عامر قال : دعتنى أمى يوما ورسول الله صلى الله عليه وسلم قاعد فى بيتنا ، فقالت : ها تعال أعطيك ، فقال لها صلى الله عليه وسلم : ما أردت أن تعطيـــــه ؟ قالت : أردت أن أعطيه تمرا ، فقـــال لها : اما أنك لو لم تعطيه شيئا ، كتب عليك كذبة » (١١٧) ، وقال مجاهد فى هذا الصدد : « ان الصبى ليبكى فتقول له أمه : اسكت واشترى لك كذا ، ثم لا تفعل، فتكتب كذبة » (١١٨).

٧ - التربية الاسلامية واشباع الحاجة الى جماعة الرفاق :

الصحبة عامل هام فى نمو الطفل النفسى والاجتماعى ، اذ تؤثر تأثيرا فعالا فى قيمه وعاداته وسلوكياته بصفة عامة ، والطفل - كل طفل - يحتاج الى رفاق من ســـنه أو يقاربونه فى العمر يشاركهم العابهم وأنشطتهم ويتفاعل معهم ، ومع هـــذه الصحبة من الرفاق ينمو الطفل نفسيا واجتماعيا .

ولقد أدرك المربون المسلمون أن الطفل يفيد من تفاعله مع جماعة الرفاق ، وهو ينمو فى جميع نواحيه من لعبه معهم ويحقق ذاته من خلال المواقف المختلفة التى يشاركهم فيها النشاط واللعب ، وقد عرضنا لذلك تفصيلا فى حديثنا عن اللعب باعتباره وسيطا تربويا لتشكيل شخصية الطفل ، وباعتباره مدخلا وظيفيا لعالم الطفولة (١١٩) .

وتقديرا للأهمية التربوية لجماعة الرفاق، نصح كبار المربين المسلمين آباء الأطفال أن يتخيروا لأطفالهم رفاق اللعب ممن يتميزون بحميد الأخلاق وجميل العادات، فقال ابن سينا : ينبغي أن يكون مع الصبي صبية « حسنة آدابهم، مرضية عاداتهم، فان الصبي عن الصبي ألقن، وهو عنه آخذ ، وبه آنس .. فانه يباهي الصبيان مرة ويغبطهم مرة ، ويأنف عن القصور عن شأوهم مرة ... » (١٢٠) ، أى أن الطفل مع جماعة رفاقه يتفاعل ويرتبط بأفرادها ، وهو من خلال ذلك التفاعل يقوم بأدوار مختلفة، فهو — كما يقول ابن سينا — يباهي رفاقه مرة ، ويتبادل معهم الزيارة، و « يترافقون ويتعارضون ويتكارمون ويتعاوضون الحقوق ، وكل ذلك من أسباب المباراة والمباهاة والمساجلة » (١٢١) ، أو بمعنى آخر تمكن جماعة الرفاق الطفل من « القيام بأدوار اجتماعية متعددة لا تتيسر له خارجها ، فهنا رفاق سن وأقران يشتركون معا فى مرحلة واحدة للنمو بمطالبها وحاجاتها ومظاهرها ، وينعم الفرد معها بالمساواة » (١٢٢) .

لقد أدرك المربون المسلمون أن جماعة الرفاق تقوم بدور فعال فى نمو الطفل وتطبيعه اجتماعيا ، وثمة حقيقة هامة أكدها المربون المسلمون بقولهم : « الصبى عن الصبى ألقن، وهو عنه آخذ ، وبه آنس » (١٢٣) ، وذلك قول ابن سينا ، أما الجاحظ فقال : « الصبى عن الصبى أفهم وبه أشكل » (١٢٤) ، مما يوضح الأولوية التى تتمتع بها جماعة الرفاق فى عقل الطفل، فهذه الجماعة تمارس درجة من ضبط السلوك عند الطفل أكبر مما تمارسه غيرها من الجماعات ، فيتأثر الصبى بالصبى أكثر مما يتأثر بغيره ، ويفهم عنه ويأخذ منه أكثر من غيره ، ولعلنا فى ضوء تلك الحقيقة نستطيع فهم قول ابن الجوزى : « أول فساد الصبيان بعضهم من بعض » (١٢٥) ، وهذا صحيح اذا علمنا أن الطفل مع جماعة الأقران يخبر أنماطا من العلاقات والتعاملات والمعايير والسلوك والمعارف التى لا يتدخل الكبار فى تحديدها واختيارها ، بل لعل ما يتجنب الكبار تعليمه للطفل من موضوعات تأخذ صفة التحريم الاجتماعى ، تقوم جماعة الرفاق بتعليم الطفل اياها « ولعل الجنس وما يتصل به من أمور ومشاكل يكون أوضح مثال على هذا، فحيث يمنع التعرض له فى مؤسسات هى أقدر على تناوله بطريقة سليمة .. تنشط جماعة الرفاق لتؤدى هذا الأمر ، بما فى ذلك الأداء من صحة أو قصور ، ان جماعة الأقران تكمل ما فى وكالات التطبيع الاجتماعى الأخرى فى هذه الناحية ، أى ناحية المحرمات الاجتماعية » (١٢٦) ، ولهذا قال ابن الجوزى فى هذا الشأن « جنبوا أولادكم قرناء السوء » (١٢٧) ، ومن هنا كان

حرص المربين المسلمين على أنتخاب قرناء الطفل واختيار صحبته ممن يتمتعون بالأخلاق الحسنة والعادات المرضـــية .

وقد يرى البعض أن جماعة الرفاق التى ينظمها الكبار لأطفالهم تفقد أهـم أسس جماعة الرفاق وهى عفوية النشأة،مما يؤثر فى قدرتها على القيام بوظائفها المتعددة للطفل، « الا أن مثل هـذه الجماعة (التى ينظمها الكبـار) قد تتحول الى جماعة أقران غـير رسمية بعد فترة من التفاعل بين أعضائها بعضهم مع بعض » [١٢٨] ، وتفقد بذلك صفة الاصطناعية ، وتصبح اقرب الى جماعة الأقران فى نشأتها التلقائية .

تلك كانت اهم الحاجات الوجدانية التى حرصت التربية الاسلامية على اشباعها للطفل ، ادراكا منها أن كثيرا من خصائصه الشخصية يتوقف الى حد كبير على اشباعها ، ولقد اعترفت التربية الاسلامية ــ كما بينا ــ بهذه الحاجات ، وجاءت نصوصـــها وممارساتها لتؤكد ضرورتها لحياة أفضل للفرد ، ولعله قد وضح من خلال هذا العرض أن هذه الحاجات رغم تعددها ، فانها جميعا تتفاعل فيما بينها ليتقدم النمو فى الاتجـــاه الصحيح،ويتطور الفرد فى نموه الجسمى والعقلى والنفسى والاجتماعى .. فى طـريق الاســـــلام .

هوامش الفصل التاسع

(١) عثمان لبيب فراج : أضواء على الشخصية والصحة العقلية ــ الطبعة الأولى ــ مكتبة النهضة المصرية ــ القاهرة ــ ١٩٧٠ م ، ص ١٠١ .

(٢) عبد العزيز القوصي : أسس الصحة النفسية ــ الطبعة السابعة ــ مكتبة النهضة المصرية ــ القاهرة ــ ١٩٦٩ م ، ص ٨٢ ، ٨٣ .

(٣) حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو (مرجع سابق) ، ص ٢٦٩ ــ ٢٧٢ .

(7) Karl C- Gavrison and Robert A. Magoom : Educational Psychology, An Integration of Psychology and Educational. Practices; A. Bell and Howell Company, Columbus, Ohio, 1972. p. 199.

(٥) عبد العزيز القوصي : أسس الصحة النفسية (مرجع سابق) ، ص ٤٨ .

(6) Jack H. Curtis : Social Psychology, McGraw-Hill Book Company, Inc., New York, 1960, pp. 232, 233.

(٧) عبد العزيز القوصي : محاضرات فى علم النفس ــ الطبعة الأولى ــ دار الشروق للطبع والنشر ــ القاهرة ــ ١٩٤٧ م ، ص ١٥٣ .

(٨) سورة الروم : الآية ٥٤ .

(٩) سورة البقرة : الآية ٢٣٣ .

(١٠) ارجع الى ص ٣٧٦ ، ٣٧٧ من الكتاب .

(١١) عثمان لبيب فراج (مرجع سابق) ، ص ١٢٢ .

(١٢) المبرد (مرجع سابق) ــ جـ ١ ، ص ٦٦ .

(١٣) الامام البخارى : صحيح البخارى بحاشية السندى (مرجع سابق) ــ جـ ٢ ، ص ٢٥٣ .

(١٤) ارجع فى أمثلة لهذا الغناء والهدهدة والترقيص الى :

ــ ابن عبد ربه (شهاب الدين أحمد بن عبد ربه الأندلسى) : العقد الفريد ــ المطبعة الخيرية ببولاق ــ القاهرة ــ ١٣٩٢ هـ ــ جـ ١ ، ص ٢٧٧ ، ٢٧٨ .

(١٥) ابن الجزار القيروانى (مرجع سابق) ــ ورقة ٤ ب ، ٥ أ .

(١٦) ابن قيم : تحفة المورود بأحكام المولود (مرجع سابق) ، ص ١٨٤ .

(١٧) ابن الجزار القيروانى (مرجع سابق) ، ورقة ١٤ .

(١٨) أحمد زكى صالح (مرجع سابق) ، ص ١٤٣ .

(١٩) أبو محمد زكى الدين المنـــذرى : الترغيب والترهيب من الحديث الشريف (مرجع سابق) ـ جـ ٤ ، ص ٥١ .

(٢٠) المصدر السابق ، الصفحة نفسها .

(٢١) ليلى عبد الحميد عيد : العلاقة بين خروج المرأة للعمل وجنوح الأحـداث ـ رسالة ماجستير مقدمة الى قسم علم النفس بكلية البنات ـ جامعة الأزهر ـ القاهرة ـ غير منشورة ـ ١٩٧٧ م ، ص ٢٩ .

(٢٢) الشوكانى : نيل الأوطار (مرجع سابق) ـ جـ ٦ ، ص ٣٢٩ .

(٢٣) ابن الأثير : جامع الأصول (مرجع سابق) ـ جـ ٣ ، ص ٣٥١ ، ٣٥٢ .

(٢٤) زكريا أحمد البرى : أحكام الأولاد فى الاسلام (مرجع سابق) ، ص ٤٥ .

(٢٥) سورة البقرة : الآية ٢٣٣ .

(٢٦) اسماعيل حقى : تفسير القرآن المسمى بروح البيان ـ دار الطباعة ببولاق ـ القاهرة ـ ١٢٦٤ هـ ـ جـ ١ ، ص ٢٤٧ .

(٢٧) ارجع الى ص ٣٣٣ ـ ٣٣٥ من الكتاب .

(٢٨) عباس محمود العقاد : عبقرية عمر ـ وزارة التربية والتعليم ـ مطـــابع دار الهـــلال بالقاهرة ـ ١٩٦٩ م ، ص ٢٨١ .

(٢٩) الهثيمى (نور الدين على بن ابى بكر) : مجمع الزوائد ومنبع الفـوائد ـ مكتبة القدس بالقاهرة ـ ١٣٥٢ هـ ـ جـ ٤ ، ص ٥٨ .

(٣٠) سورة آل عمران : الآية ٣٨ .

(٣١) سورة الصافات : الآية ١٠١ .

(٣٢) الامام البخارى : الأدب المفرد (مرجع سابق) ، ص ١٨٤ .

(٣٣) زكى الدين المنذرى : الترغيب والترهيب من الحديث الشريف (مرجـــع ســـابق) ـ جـ ٤ ، ص ١٣٧ .

(٣٤) شهاب الدين الابشيهى (مرجع سابق) ـ جـ ٢ ، ص ١٢ .

(٣٥) فوزية دياب (مرجع سابق) ، ص ٩٧ .

(٣٦) سورة الأحـــزاب : الآية ١١ ·

(٣٧) ابن الديبع الشيبانى (مرجع سابق) — جـ ٣ ، ص ٣٥ .

(٣٨) الامام مسلم : صحيح مسلم (مرجـــع ســـــابق) — جـ ٢ ، ص ٧ (باب تفضيل بعض الأولاد فى الهبة) .

(٣٩) علاء الدين على المتقى : كنز العمال فى سنن الأقوال والأفعال (مرجع سابق) — جـ ١٦ ، ص ٤٤٥ ·

(٤٠) شهاب الدين الابشيهى (مرجع سابق) — جـ ٢ ، ص ١٢ .

(٤١) فوزية دياب (مرجع سابق) ، ص ٩٧ .

(٤٢) سورة الضحى : الآية ٩ ·

(٤٣) سورة الفجر : الآية ١٧ .

(٤٤) أبو داود : سنن أبى داود (مرجع سابق) — جـ ٤ ، ص ٤٦٠ ·

(٤٥) سورة البقرة : الآية ٢٢٠ .

(٤٦) الامام البخارى : الأدب المفرد (مرجع سابق) ، ص ٤٧ .

(٤٧) المصدر السابق ، ص ٤٨ ·

(٤٨) سورة الأحزاب : الآية ٥ .

(٤٩) ابن الديبع الشيبانى (مرجع سابق) — جـ ٤ ، ص ٣٥٥ ·

(٥٠) البلاذرى (أحمد بن يحيى بن جابر) : فتوح البلدان — تحقيق الدكتـــور صلاح الدين المنجد — مكتبة النهضة المصرية — القاهـــرة (بدون تاريخ) — القســـم الثالث ، ص ٢٥٢ .

(٥١) على أحمد على : سلوك الانسان (مقدمة فى العلوم السلوكية والنفسية) — مكتبة عين شمس — القاهرة — ١٩٧٢ م ، ص ٢٢٣ .

(٥٢) الامام مسلم : صحيح مسلم (مرجع سابق) — جـ ٢ ، ص ٢١٠ (كتـــاب الأشـــــــــربة) ·

(٥٣) منصور على ناصف : التاج الجامع للأصول من أحاديث الرسول — الطبعة الثالثة — دار احياء الكتب العربية — مطبعة عيسى البـــــابى الحلبى — القـــاهرة — ١٣٨٢ هـ — ١٩٦٢ م — جـ ٤ ، ص ٢٩٩ ، ٣٠٠ .

(٥٤) مالك بن أنس : موطـــــأ مالك (مرجع ســـــابق) — جـ ٢ ، ص ٢٨ . وارجع كذلك الى ص ٣٣٥ من الكتاب .

(٥٥) أبو داود : سنن أبى داود (مرجع سابق) — جـ ٤ ، ص ٤٧٦ .

(٥٦) ارجع الى ص ٣٣٤ ، ٣٣٥ من الكتاب .

(٥٧) فوزية دياب (مرجع سابق) ، ص ٩٨ .

(٥٨) حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو (مرجع سابق) ، ص ٢٧١ .

(٥٩) ابن جماعة (بدر الدين محمد بن ابراهيم بن سعد الله) : تذكرة الســـامع والمتكلم فى ادب العالم والمتعلم — دار الكتب العلمية — بيروت (طبعة مصـــورة من طبعة دائرة المعارف بالهند — ١٣٥٤ هـ) ، ص ٥٤ .

(٦٠) سورة البقرة : الآية ٢٨٦ .

(٦١) فوزية دياب : نمو الطفل وتنشئته (مرجع سابق) ، ص ٩٩ .

(٦٢) ابن الحاج العبدرى : مدخل الشرع الشريف على المذاهب (مرجع سابق) — جـ ٤ ، ص ٢٩٦ .

(٦٣) ابراهيم قشقوش وطلعت منصور : دافعية الانجـــاز وقياسها — الطبعـــة الأولى — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٧٩ م ، ص ١٢ ، ١٣ .

(٦٤) ابن جماعة : تذكرة السامع والمتكلم (مرجع سابق) ، ص ٥٩ .

(٦٥) محمود الزيادى : اسس علم النفس العام — الطبعة الأولى — مكتبة ســعيد رأفت بالقاهرة — ١٩٧٢ م ، ص ٢١٥ .

(٦٦) القابسى (أبو الحسن على بن محمد بن خلف) : الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين — (ملحقة بكتاب التربية فى الاسلام للدكتور أحمـــد فؤاد الأهوانى — الطبعة الثانية — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٩٧٥م) ، ورقة ٥٨ ب .

(٦٧) ابن جماعة (مرجع سابق) ، ص ٥٥ .

(٦٨) ابن مسكويه : تهذيب الأخلاق (مرجع سابق) ، ص ٢٠ .

(٦٩) الغزالى : احياء علوم الدين (مرجع سابق) — جـ ٣ ، ص ٧٣ .

(٧٠) شمس الدين الانبابى : رسالة فى رياضة الأطفـــال وتعليمهم وتأديبهم — مخطوط بدار الكتب المصرية — القاهرة — رقم ٤٣٢ تعليم ، ص ٤ .

(٧١) القابسى (مرجع سابق) ، ورقة ٥٨ ب .

(٧٢) ابن الحاج العبدرى (مرجع سابق) — جـ ٤ ، ص ٢٩٦ .

(٧٣) القابسى : الرسالة المفصلة (مرجع سابق) ، ورقة ٥٨ ب .

(٧٤) النووى (أبو زكريا يحيى بن شرف النووى الشافعى) : كتاب المجموع شرح المهذب — المكتبة السلفية بالمدينة المنورة (بدون تاريخ) — جـ ١ ، ص ٣٣ .

(٧٥) عبد العزيز القوصى : أسس الصحة النفسية (مرجع سابق) ، ص ١٨٣ .

(٧٦) سيد أحمد عثمان وأنور محمد الشرقاوى : التعلم وتطبيقاته — الطبعة الثانية — دار الثقافة للطباعة والنشر — القاهرة — ١٩٧٨ ، ص ١٦١ .

(٧٧) علاء الدين على المتقى : كنز العمال (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ١٤٤ .

(٧٨) حامد عبد السلام زهران : علم النفس الاجتماعى — الطبعة الثانيـة — عالم الكتب — القاهرة — ١٩٧٣ م ، ص ١٠٧ .

(٧٩) ارجع الى ص ٤٤ من الكتاب .

(٨٠) ارجع الى ص ٣٤٣ ، ٣٤٤ من الكتاب .

(٨١) الغزالى (أبو حامد محمد بن محمد) : ميزان العمل — تحقيق محمد مصطفى أبو العلا — مكتبة الجندى بمصر — القاهرة (بدون تاريخ) ، ص ٤٤ .

(٨٢) ارجع الى ص ٣٨١ من الكتاب .

(٨٣) ارجع الى ص ٣٧٥ من الكتاب .

(٨٤) الامام مسلم : صحيح مسلم (مرجع سابق) — جـ ٢ ، ص ٢٦٢ .

(٨٥) المصدر السابق ، الصفحة نفسها .

(٨٦) المصدر السابق ، الصفحة نفسها .

(٨٧) المصدر السابق — جـ ٢ ، ص ٤٥٨ .

(٨٨) سورة النحل : الآية ٧٨ .

(٨٩) عواطف ابراهيم محمد : الاحساس الدينى عند الأطفال — مكتبة المعـارف الحديثة — القاهرة (بدون تاريخ) ، ص ٥٤ .

(٩٠) القابسى : الرسالة المفصلة (مرجع سابق) ، ورقة ٥٤ ب .

(٩١) المصدر السـابق ، ورقة ٥٤ أ .

(٩٢) أحمد عبد العليم البردونى : مختارات من عيون الأخبار لابن قتيبة الدينورى — راجعه اسماعيل مرزوق — وزارة الثقافة والارشاد القـــومى — مكتبة نهضة مصر ومطبعتها — القاهرة — ١٩٦٠ م ، ص ١٦٣ .

(٩٣) زكى الدين المنذرى : الترغيب والترهيب من الحديث الشريف (مرجـــع سابق) — جـ ٤ ، ص ١٣٥ .

(٩٤) عثمان لبيب فراج (مرجع سابق) ، ص ١٣٤ ، ١٣٥ .

(٩٥) ابن الجوزى : صيد الخاطر (مرجع سابق) ، ص ٢٨٥ .

(٩٦) المصـــــدر الســـــابق ، ص ١٦٥ .

(٩٧) عبد الغنى عبـــود : قضـــية الحرية وقضايا أخـــرى — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٧٩ م ، ص ٦٥ .

(٩٨) فوزية دياب (مرجع سابق) ، ص ١٠٢ ، ١٠٣ .

(٩٩) ابن حجر العسقلانى (شهاب الدين ابو الفضل) : فتح البارى شرح صحيح البخارى — مطبعة مصطفى البابى الحلبى — القــاهرة — ١٩٥٩ م — جـ ١١ ، ص ٤٥٠ (كتـــــاب الأطعمــــــة) ا

(١٠٠) ابو داود : سنن ابى داود (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ١٩٣ .

(١٠١) عبد العزيز القوصى : محاضرات فى علم النفس (مرجع سابق) ، ص ١٥٤ .

(١٠٢) عبد العزيز الخياط : المجتمع المتكافل فى الاسلام — مؤسسة الرســالة — بيروت — لبنان — ١٩٧٢ م ، ص ١٤٢ .

(١٠٣) يوسف القرضاوى : الخصائص العامة للاسلام — الطبعة الأولى — مكتبة وهبة — القاهرة — ١٩٧٧ م ، ص ١٦٠ .

(١٠٤) عثمان لبيب فراج (مرجع سابق) ، ص ١٧٤ .

(١٠٥) الامام مسلم : صحيح مسلم (مرجع سابق) — جـ ٢ ، ص ٤٣٣ .

(١٠٦) ابن خلدون (عبد الرحمن بن محمد) : مقدمة ابن خلدون — تحقيق الدكتور على عبد الواحد وافى — لجنة البيان العربى — القاهرة — ١٩٦٨ م ، ص ٣٩٩ .

(١٠٧) ابن سينا : كتاب السياسة (مرجع سابق) ، ص ١٠٧٣ ، ١٠٧٤ .

(١٠٨) الغزالى : احياء علوم الدين (مرجع سابق) — جـ ٣ ، ص ٧٣ .

(١٠٩) ابن الحاج العبدرى : المدخل (مرجع سابق) — جـ ٢ ، ص ٣١٧ .

(١١٠) المصدر السابق — جـ ٢ ، ص ٣١٦ .

(١١١) عثمان لبيب فراج (مرجع سابق) ، ص ١٢٣ .

(١١٢) المبرد : الكامل (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ٣٨ .

(١١٣) ابن قيم الجوزية : تحفة المودود بأحكام المولود (مرجع سابق) ، ص ١٧٧ .

(١١٤) سورة الصف : الآيتان ٢ ، ٣ .

(١١٥) زكى الدين المنذرى (مرجع سابق) — جـ ٤ ، ص ٢٨٣ .

(١١٦) عبد العزيز القوصى : أسس الصحة النفسية (مرجع سابق) ، ص ١٨٤ .

(١١٧) ابن الديبع الشيبانى (مرجع سابق) — جـ ٤ ، ص ١٣٠ .

(١١٨) شهاب الدين الابشيهى (مرجع سابق) — جـ ٢ ، ص ١٠ .

(١١٩) ارجع الى ص ٤٠٢ من الكتاب .

(١٢٠) ابن سينا : كتاب السياسة (مرجع سابق) ، ص ١٠٧٤ ، ١٠٧٥ .

(١٢١) المصدر السابق ، ص ١٠٧٥ .

(١٢٢) حامد عبد السلام زهران : علم النفس الاجتماعى (مرجع سابق)، ص ٢٠٨ .

(١٢٣) ابن سينا : كتاب السياسة (مرجع سابق) ، ص ١٠٧٤ .

(١٢٤) الجاحظ : كتاب المعلمين (مطبوع بهامش كتاب الكامل فى اللغة والأدب لأبى عباس المبرد) — الطبعة الأولى — مطبعة التقدم العلمية بمصر — القاهرة — ١٣٢٣هـ .

(١٢٥) ابن الجوزى : ذم الهوى (مرجع سابق) ، ص ١١٦ .

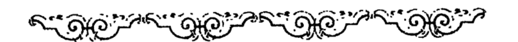
(١٢٦) سيد أحمد عثمان : علم النفس الاجتماعى التربوى (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ١٠٥ .

(١٢٧) ابن الجوزى : ذم الهوى (مرجع سابق) ، ص ١١٦ .

(١٢٨) سيد أحمد عثمان : علم النفس الاجتماعى التربوى (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ١٠٣ .

الفصل العاشر

الاسلام والتربية الاجتماعية



تقـــــــــديم :

ترتبط التربية الاجتماعية ارتباطا وثيقا ـ فى التربية الاسلامية ـ بكل من التربية الجسمية والتربية الوجدانية ، وذلك لأن صحة الجسم والنفس انما تتأثر بما يتعرض له الفرد فى مجتمعه خلال نموه،ولا تقل العوامل والظروف المتصلة بالمجتمع أهمية فى عملية التربية،عن العوامل المتصلة بالفرد،من حيث طبيعته ومواهبه وامكاناته ومختلف القضايا المتصلة به ، والتى تتحدد فى ضوئها أمور كثيرة تتصل بتربيته وتنشئته ، كما اتضح فى الاطار النظـــرى (١) •

واذا كانت التربية الاجتماعية تهدف الى تحويل الفرد من كائن يعتمد على غيره فى حياته ، متمركز حول ذاته ، لا يهدف فى حياته الا الى اشباع حاجاته الفسيولوجية ، ولا يستطيع ارجاء اشباع هذه الحاجات ـ الى كائن ناضج، يدرك معنى المسئولية ويصبح قادرا على تحملها ، ولا يخضع فى سلوكه دائما الى حاجاته الفسيولوجية ، ويتشرب قيم المجتمع ومعاييره ويلتزم بها ، ويصبح قادرا على اقامة علاقات اجتماعية صحيحة مع غيره ، اذا كان هذا هو ما تهدف اليه التربية الاجتماعية ، فان التربية الوجدانية المتصلة بالفـرد ـ كما رأيناها فى الفصل السابق ـ تؤكد عدم وجود اضطرابات فى السلوك،اذا تم اشباع حاجات الفرد فى اطار التوازن والاعتدال ، مما يؤدى الى نمو الفرد نموا مرغوبا فيه ، كما يؤدى الى حياة اجتماعية ناجحة •

وترادف التربية فى معناها الشامل عملية التطبيع الاجتماعى ، فكلاهما يهتم بتدريب عضو المجتمع الجديد على الأسلوب الذى ينبغى عليه أن يتبعـــه فى تصرفاته فى المواقف المختلفة ، ويمكن ان نعرف التنشئة الاجتماعية بأنها « العملية التى بواسطتها يتعلم الفرد طرق مجتمع ما ، أو جماعة اجتماعية ، حتى يتمكن من المعيشة فى ذلك المجتمع أو بين تلك الجماعة » (٢) ، أو هى بعبارة أخرى « عملية تشكيل السلوك الاجتماعى للفرد،واستدخال ثقافة المجتمع فى بناء الشخصية » (٣) ، و « تحويل الفرد من كائن عضوى حيوانى السلوك الى شخص آدمى بشرى،فى محيط أفراد آخرين من البشر ، يتفاعلون بعضهم مع بعض ،

ويتعاملون على أسس مشتركة من القيم التى تبلور طرائقهم فى الحياة » (٤) ، ولهــذا فالتربية أو التنشئة الاجتماعية لا يمكن ان تقف عند حد المدرسة، وانما هى تتعداها لتشمل كل ما يؤثر فى الفرد من خلال احتكاكه به وتفاعله معه ، كما لا يمكن أن تبــدأ من سن معينة ، وذلك لأن عملية تشكيل السلوك الاجتماعى تستمر باستمرار حياة الانســان ، طفلا يتشرب قيم مجتمعه ومعاييره وضوابطه وعاداته من والديه فأقرانه فأقاربه وجيرانه ثم من مدرسته حيث تصقل تلك القيم وتتبلور ، ثم يزداد احتكاك الفرد بالآخرين وتفاعله معهم ، فتزداد تبعا لذلك خبراته ، وتظل شخصيته قابلة للتشكيل حتى وفاته (٥) .

ان التنشئة الاجتماعية أحد العوامل الرئيسية فى تشكيل سلوك الفرد ، شأنها فى ذلك شأن الوراثة والنضج سواء بسواء، بل ان من الباحثين من يرى أن « التكوين النفسى للفرد لا يتحدد بفعل ما يرثه من عنصر أو جنس أو بنية جسمانية ، وانما بفعل المجموعة الحضارية التى نشأ فيها ، وما يكون لها من اتجاهات وتقاليد وقيم ، وبفعل ما تلزمه به وتفرضه عليه من وجهات نظــر ، وبفعل ما تنميه فيه وتشجعه عليـــه من قدرات وامـــكانيات » (٦) .

وتلك العملية المستمرة باستمرار الحياة تتم من خلال مؤسسات المجتمع كالأسرة والمدرسة والمسجد وجماعة الرفاق ووسائل الاعلام وغيرها ، ومن خلال هذه المؤسسات الاجتماعية ينتقى المجتمع عددا من الامكانيات السلوكية لدى الفرد الناشىء ليقوم بعد ذلك بابرازها وتنميتها وتدعيمها وتشكيلها ، ومن ثم فالمجتمع هو الذى يحدد النتائج المرغوب فيها عند تنشئة صغاره اجتماعيا من خلال هذه المؤسسات ليستجيبوا استجابات صحيحة للنظام الاجتماعى .

ومن هنا وجب ونحن نعرض للتربيـــة الاجتماعية فى المجال التطبيقى للتربيـــة الاسلامية ، أن نقف ، وبايجاز شديد ، على خصائص المجتمع الاسلامى ، للتعــرف على العوامل الثقافية الخاصة به، والتى تميزه عن غيره من المجتمعات ، حيث أن هذه العوامل الثقافية هى فى جملتها المؤثرات التى يتعرض لها أفراد المجتمع منذ لحظات حياتهم الأولى، فتتشكل تبعا لذلك عاداتهم وقيمهم واتجاهات تفكيرهم .

خصائص المجتمع الاســـــلامى :

اذا كانت عملية التنشئة الاجتماعية هى الأداة التى يستخدمها المجتمع لاكساب الفرد القدرة على التكيف مع الجماعة التى يعيش فيها، فان هذه العملية لا يمكن أن تسير بطريقة عشوائية، وانما هى «تسير دائما على هدى معايير معينة للمرغوب فيه والمرغوب عنه، ولذلك تتسم بأنها معيارية ، وبأن وظيفتها مساعدة للفرد على استدماج الثقافة وتمثلها فى شخصيته ، وبذلك تعمل على صياغة التركيب الاجتماعى وتأييده ، فكل طفل ينمو فى مجتمع لا بد أن يتعلم كيف يلتزم بقدر الامكان بأسلوب الحياة فى هذا المجتمع ومعاييره الثقافية » (٧)، ومن هنا تبدو أهمية الوقوف على خصائص المجتمع الاسلامى الذى تصوغ المؤسسات التربوية الأفراد فيه على الشكل الذى يرتضيه، ليصبحوا ملتزمين التزاما اجتماعيا.

وللمجتمع الاسلامى هويته المتميزة ، وله **خصائصه** التى تميزه عن بقية المجتمعات الانسانية ، ومن أبرز هذه الخصائص :

١ ـ أنه مجتمع يقوم على العقيدة ، وتمثل العقيدة فيه نقطة الارتكاز التى تتجمع اليها خيوطه كلها فى حياته ونشاطه، فهو ليس مجتمعا قوميا أو اقليميا، ولكنه مجتمع يرد الى الدين وتعاليمه ومبادئه كل شأن من شئون حياته :

ـ « يا أيها الذين آمنوا أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولى الأمر منكم ، فان تنازعتم فى شىء فردوه الى الله والرسول ان كنتم تؤمنون بالله واليوم الآخر ، ذلك خير وأحسن تأويلا » (٨) .

ومن ثم فلن تستقيم تربية الفرد أو تطبيعه اجتماعيا الا فى اطار العقيدة التى يدين بها المجتمع بقيمها ومبادئها ومثلها .

٢ ـ أنه مجتمع اخلاقى ، يعطى الأخلاق قيمة كبرى ، وتخضع لهذه الأخلاق كل أنشطة الأفراد فى المجتمع ، كما تخضع أفعالهم وسلوكياتهم لما أقره من مبادىء وقواعـــد أخلاقية ، والمجتمع الاسلامى يمنح هذه القواعد الأخلاقية معنى شاملا ، ومجالا واسعا للتطبيق فى الحياة ، حيث تمثل الأخلاق فى هذا المجتمع « المبادىء والقواعد المنظمة للسلوك الانسانى التى يحددها الوحى لتنظيم حياة الانسان، وتحديد علاقته بغيره ، على نحو يحقق الغاية من وجوده فى هذا العالم على أكمل وجه » (٩) .

٣ ـ أنه مجتمع يعلى شأن العلم ، ويعتبر العلم الصحيح خير وســـيلة لتثبيت العقيدة وتحقيق الحياة الأفضل :

ـ « يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات » (١٠) .

— « وقل رب زدنى علمـــــــا » (١١) .

والعلم فى الاسلام « لا يقتصر على علم الشريعة أو العلم الدينى كمـا يتبادر الى بعض الأذهان أو ما يذاع فى عهود التخلف ، فالقرآن قد دعا الى النظر فى ظواهر الوجود ومظاهر الحياة... وجعل من الكون كتابا للمعرفة ، ووجه القلوب والعقول والأبصار الى بدائع صنع الله فيه ، ودعا الى التفكير فى آياته ، واستكناه أسراره ، وفهم نظمه ونواميســـه » (١٢) .

٤ — أنه مجتمع يعلى شأن الانسان ، ويكرمه ويهتم به من غير نظر الى لونه أو جنسه أو ماله أو حســبه ، ويعترف بحاجات الفـــرد ومتطلبات نمـــوه الجسمى والاجتماعى (١٣)،والمجتمع الاسلامى باهتمامه بالانسان انما يهتم به اهتماما يشمل الحياة بأسرها ، انه يهتم « بالدنيا والآخرة،وبالنفس والجسد ، وبالفرد والمجتمع، انه لا يهتم فقط بما فى الطبيعة الانسانية من الامكان الى السمو ، بل يهتم أيضا بما فيها من قيود طبيعية » (١٤) ، حيث قال تعالى فى تكريم الانسان :

— « ولقد كرمنا بنى آدم وحملناهم فى البر والبحر ورزقناهم من الطيبـــات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا » (١٥) .

٥ — أنه مجتمع يعطى اهمية كبيرة للأسرة وللحياة الأسرية ، ويعمل بكل الوسائل على تدعيمها وتقويتها وتماسكها ، ويقيم العلاقات الأسرية على اسس قوية من العدل والمودة والرحمة :

— « يا أيها الناس اتقوا ربكم الذى خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها ، وبث منهما رجالا كثيرا ونساء ، واتقوا الله الذى تساءلون به والأرحام » (١٦) .

— « ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجا لتســكنوا اليها ، وجعل بينكم مودة ورحمـــــــة » (١٧) .

٦ — أنه مجتمع يؤمن بالتطور والتغير المستمرين فى الحيــاة ، ويعتبر التغير الداخلى فى نفس الانسان نقطة البداية فى تغيير حياته الخارجية :

— « ان الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم » (١٨) .

غير أن هذا التطور والتغير يجب أن يتم فى اطار الأصول والقواعد العامة للدين وهى ثابتـــة لا تتغـــير (١٩) .

٧ - أنه مجتمع يعلى من شأن العمل ، ويحث عليه ، ويعتبره معيار انسانية الانسان ، ومصدر ما يناله من حقوق والتزامات :

- « هو الذى جعل لكم الأرض ذلولا فامشوا فى مناكبها وكلوا من رزقه واليه النشور » [٢٠] .

٨ - أنه مجتمع منفتح على غيره من المجتمعات والثقافات ، « يهضم كل ما تنتجه العبقرية الانسانية الخلاقة حيثما كانت ، كما أنه يشجع البحث والتجربة العلمية ، ويعمل على توسيع معارف الانسان » [٢١] ، ولكنه فى استفادته من علوم الآخرين ، وثقافات الشعوب والأمم الأخرى ، لا ينهب الى الحد الذى يفقد فيه شخصيته الاسلامية المتميزة ، أو الذى يؤدى به الى الاحتواء أو الاذابة أو التبعية .

٩ - أنه مجتمع متراحم ، يقيم بناءه والعلاقات السائدة فيه على أساس الرحمة ، « وتتسع الرحمة فى المفهوم الاسلامى اتساعا يفوقها فى أى مفهوم آخر قديم أو حديث » . والاسلام يرى أنه « لا يمكن أن يكون الانسان رحيما بغيره الا اذا كان رحيما بنفسه أولا ، ففاقد الشىء لا يعطيه ... ومن خلال رحمة الانسان بنفسه تأتى رحمة الانسان بغيره ، فينشأ المجتمع المتراحم » [٢٢] .

وفى اطار هذه الخصائص وغيرها مما لا يتسع المقام لذكره ، يكل المجتمع الى مؤسساته الاجتماعية تطبيع أبنائه ، وتزويدهم بمقومات النمط الثقافى لهذا المجتمع ، وفى نفس الوقت يتيح الفرصة لقدراتهم وامكاناتهم أن تنطلق وتنمو ، ومن ثم يصبح الأفراد قادرين على الاسهام فى اثراء ثقافة مجتمعهم الاسلامى .

والمجتمع الاسلامى - كأى مجتمع - يسعى الى « الحفاظ على كيانه وتجدده واستمراره ، عن طريق نقل التراث الثقافى من الأجيال السابقة الى الأجيال اللاحقة مع قيام كل جيل بعملية التنقية والتطوير ، واذا أمعن الانسان النظر فى الوقت الحاضر فى أسلوب حياته ومعيشته ، فانه يدرك أن كل ما يحيط به ما هو فى حقيقة الأمر الا محصلة الحضارة الانسانية عبر العصور ، والتراث الانسانى المتراكم الذى انتقل الينا عبر الأجيال » [٢٣] ، وهذا النقل للتراث الثقافى يتم عن طريق التربية ، وبواسطة مؤسساتها ، كالأسرة والمدرسة والمجتمع بصفة عامة .

اولا : الأسرة المسلمة والتنشئة الاجتماعية :

رأينا فى الاطار النظرى أن الاسـلام ألقى على الأسرة وظائف محـددة ، تعتبر أساسية فى عملية التربية ، لا تغنى عنها فى القيام بهذه الوظائف أية مؤسسة أخرى ، وقد أقام الاسلام الأسرة على دعائم تجعل منها مؤسسة التربية الأولى اذا أخـذنا فى الاعتبار التربية بمعناها الواسع (٢٤) ، كما رأينا فى عرضنا للتربية الوجدانية أهميـة الأسرة فى التربية الاسلامية ، وأهم وظائفها التربوية (٢٥) ، التى تأتى فى مقدمتها عملية التطبيع الاجتماعى لأبنـائها .

وتتم عملية التطبيع الاجتماعى لأفراد الجيل الجديد فى الأسرة عن طريق تفـاعل الأفراد فيها بعضهم مع بعض،لادخال التراث الثقافى فى تكوينهم،وتوريثهم اياه،ونستطيع أن نقول أن لكل فرد فى الأسرة المسلمة **دورا محددا** فى عملية التنشئة الاجتماعية ، نعرض له بايجاز علىالنحو التالى،مع التنبيه الىأن أدوار الأفراد جميعا تتكامل من أجل تقديم نماذج السلوك المختلفة فى المجتمع للناشئة،ومن أجل تدريبهم على طرق التفكير السائدة فيه ، وغرس المعتقدات السائدة فى نفوسهم،لتصبح قيم المجتمع وعاداته ومعتقداته طبيعة ثابتة فيهم ، أى تصبح من مكونات ذواتهم .

(أ) دور الأم فى التنشئة الاجتماعية :

تهتم التربية الاسلامية اهتماما بالغا بدور الأم فى عمليـة التنشئة الاجتماعية ، وتؤكد مركزها الجوهرى بالنسبة للطفل ، وبخاصة فى السنوات الأولى من حياته ، فهى الكافلة الأولى لكل رغباته والملبية لكل حاجاته ، وقد رأينا كيف أشبعت التربيـة الاسلامية مختلف حاجات الطفل الفسيولوجية والوجدانية ، وكانت الأم صـاحبة دور رئيسى لا ينكر فى هذا الاشباع،الذى عن طريقه يخبر الطفل علاقة حارة وحميمة ودائمة بأمه (٢٦) ، وبما أن اشباع الحاجة يعنى التخلص من التوتر وتبديد الطاقة المحشورة فيه، فانه من الواضح أنه يجلب لنفس الصغير الراحة والهدوء والأمن ، ومن ثم تصبح الأم المصدر الأساسى لأمن الطفل ، كما تصبح بؤرة تدور حولها انفعالاته جميعا .

ورعاية الأم لطفلها فى بواكير حياته شىء أساسى لصحته العقلية ، وذلك لأن الأم حين تقدم هذه الرعاية لا تقدمها مجردة ، بل تقدم معها بالضرورة عطفها ومحبتهـا وحنانها وشـفقتها .

ولقد رأينا حرص التربية الاسلامية على أن يرضع الطفل ما أمكن من ثدى أمه (٢٧)، فان ذلك مما يساعد على تكوين علاقة وثيقة بين الطفل وأمه ، فحين تقوم الأم بارضاع طفلهـــــــــــا :

ــ « والوالدات يرضعن أولادهن حولين كاملين » (٢٨) ٠

يكون هناك أنواع من الاثابة هى : الطعام والاتصال باللمس ، وبحسب مبادىء علم النفس وقوانين التعلم، يمكن التنبؤ بأن الطفل يستطيع تعلم عدد من الاستجابات الجديدة فى موقف الرضاع أو التغذية ، ففى البدء يشعر الطفل بوخز الجوع فيستجيب لهــــذه الحاجة بالبكاء والصراخ ، فتمسك الأم طفلها وترضعه ، وهــكذا يكون الطفــل محاطا بكل المنبهات أو المثيرات البصرية والشمية والسمعية التى هى جزء لا ينفصل من موقف التغذية أثناء تلقيه الاثابات كالطعام والاتصال باللمس ، وقوانين التعلم تنص على أن المثير أو المنبه الجديد الذى يقترن اقترانا زمنيا باثابة ما (كالطعــام أو الاتصـــال باللمس) ، يصبح هو نفسه ذا قيمة اثابية . لهذا فان الأم بوصفها مثيرا أو منبها يتحول معناها عن طريق التعلم فتصبح دليلا على المتعة والرضا ، أى أنها تصبح شيئا ذا قيمة اثابيـــــة موجبـــــــة (٢٩) ٠

كما أنه مما يساعد على تكوين هذه العلاقة الحميمة بين الطفل وأمه الغنـــــاء له وتحريك مهده (٣٠) ، وللمربين المسلمين فى هذا الشأن آراء جديرة بالملاحظة (٣١) ، ولقــد حوت كتب الأدب نماذج عديدة لغناء الأمهات لأطفالهن (٣٢) .

واستجابة الطفل لأمــه هى بداية الاستجابات الاجتماعية للناس جميعا ، ولذلك حرصت التربية الاسلامية على أن تكون هذه الاستجابات ايجابية ، كما حرصت على ألا يفرق بين الطفل وأمه حتى لا يتعرض الطفل للحرمان والقلق ، اللذين يعوقانه عن اقامة علاقات ناجحة مع غيره من الناس (٣٣) .

(ب) دور الأب فى التنشئة الاجتماعية :

على الرغم من أهمية دور الأم فى عملية التنشئة الاجتماعية، فان للأب — فى التربية الاسلامية — دورا يؤديه بطريقة مباشرة فى حياة الطفل وتطبيعه اجتماعيا ، فالاسلام حين وكل الى الأم العناية بالطفل ورعايته واشباع حاجات نموه فى سنوات حيـــاته الأولى . فانه عهد الى الأب تأمين كل ما من شأنه أن يساعد الأم على أداء وظيفتها التربوية ، قال تعـــــالى :

— « وعلى المولود له رزقهن وكسوتهن بالمعروف ، لا تكلف نفس الا وسـعها ، لا تضار والدة بولدهـــا » (٣٤) .

حيث العناية بالأم عناية بالطفل فى نفس الوقت .

على أن مهمة الأب فى الاسلام ليست قاصرة على الانفاق والكسوة وتوفير أسـباب المعيشة الأخرى، وانما هى تتعدى ذلك الى تهيئة الجو الملائم ، لتتفرغ الأم لمهام الأمومة والتربية المبكرة ، فيحيطها جو من التعاطف والتعـاون والأمن النفسى ، حيث ينعكس ذلك على حياة الطفل الذى يشتق أمنه من أمن أمه مباشرة .

واذا كانت وظيفة الأسرة هى « اعداد الطفل للعيش فى العالم الكبير ، واذا ما نظرنا اليها من وجهة النظر هذه فان الآباء هم الكفلاء والأوصياء على الطفل ، وهم المسئولون عن اعداده لحياة الكبار الراشدين » (٣٥) ، روى البخارى عن ابن أوس أنه سمع أباه يقول « كانوا يقولون الصلاح من الله ، والأدب من الآباء » (٣٦) ، حيث يقـوم الوالد بتأديب ولده وتعليمه آداب المجتمع واكسابه معتقداته وقيمه ومعاييره بطرق مختلفة، من أهمها :

١ — **الأوامر والنواهى** : اذ يأخذ الوالد على عاتقه أن ينبه ولده فى كل مناسبة الى ما يجب عليه عمله ، وما يجب عليه تجنبه ، يقول عمرو بن أبى سلمة « كنت غلاما فى حجر رسول الله صلى الله عليه وسلم ، وكانت يدى تطيش فى الصفحة ، فقـــال لى : يا غلام سم الله ، وكل بيمينك ، وكل مما يليك » (٣٧)، هذا الى جانب أن الأوامر والنواهى دعامة أساسية لكل عقيدة دينية ولتعلم تعاليم الدين وتشريعاته :

— « مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع، واضربوهم عليها وهم أبناء عشر سنين ، وفرقوا بينهم فى المضاجع » (٣٨) .

هذا بالاضـــافة الى أن الأوامر والنواهى دعامة لا تنكر فى التجارب التعليمية لكل طفل ، ووسيلة هامة فى اكتساب قيم المجتمع ومثله ومعاييره وضوابطه .

٢ — تقديم القدوة الطيبة ، ونموذج السلوك المرغوب للسلوك الاجتماعى : فالاسلام فى تربيته يهتم بالقدوة ، ويعتبرها من أعظم وسائل التربية وأكثرها فعالية ، قال تعالى :
— « لقد كان لكم فى رسول الله أسوة حسنة » (٣٩) .

والطفل فى التربية الاسلامية لا بد له من قدوة فى والديه ومعلميه والكبار المحيطين به ، لكى يتشرب مبادىء الاسلام وقيمه عن طريق هذه القدوة ، فهى التى تجعل الصور الذهنية للمبادىء التى ينادى بها الاسلام معروضة عرضا واقعيا أمام الأعين ، ولا يرى الاسلام قيمة فى قول لا يترجم الى عمل،والأب — بل المسلم بصفة عامة — هو الذى يصدقه قوله عمله ، قال تعالى :

— « يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون ، كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون » (٤٠) .

وقال صلى الله عليه وسلم :

— « لا يؤمن أحدكم حتى يكون لسانه وقلبه سواء..ولا يخالف قوله فعله » (٤١) .

ومعروف أن الطفل يميل الى تقليد والده وتمثل سلوكه ، ولذا يجب أن يكون الوالد نموذجا طيبا للسلوك الاجتماعى وقدوة صالحة متجددة فى حياة الصغير يحتذيها ويقتفى أثرها . ان الطفل نراه دائما مندفعا الى محاكاة والده فى الكلام ، وطريقته فى المشى ، وأسلوب تعامله مع الآخرين ، وهو معجب به محب له ، وربما كان ذلك راجعا الى سلطته والى مركزه الاجتماعى ، والى رغبة الطفل فى اتقان عمل شبيه بالعمل الذى يراه من أبيه ، وممارسته لبعض العبادات القائمة على تقليد الكبار من حوله كالصلاة وغيرها .

٣ — الثواب والعقاب : وهما شكلان من أشكال الضبط الاجتماعى ، وقد رأينا كيف أقرت التربية الاسلامية اثابة الطفل على كل فعل جميل يأتى به ، وعلى كل انجاز يستحق الاثابة،وذلك لان اثابة الأب لابنه تعزز السلوك المطلوب،كما أن هذه الاثابة تشبع حاجة الصغير الى الشعور بالنجاح ، وتنمى لديه الثقة بنفسه (٤٢) ، ولقد سبق أن بينا أن الاستحسان الوالدى هام بالنسبة للصغير ، وأن الخواص الدافعة للاستحسان الاجتماعى تتوطد جذورها فى الدفء الوالدى (٤٣) .

أما العقاب ، فقد شغل حيزا من اهتمام المربين ، ولكنهم أقروه أو سمحوا به عند الضرورة الداعية اليه ، ولقد تنوعت العقوبة تبعا لطبيعة الطفل وما بين الأطفال من فروق فردية ، فكما قال ابن الحاج العبدرى : « رب صبى يكفيه عبوس وجهه عليه ، وآخر لا يرتدع الا بالكلام الغليظ والتهديد ، وآخر لا ينزجر الا بالضرب والاهانة، كل على

قدر حاله » (٤٤)، قال الامام الغزالى بذلك التنوع فى استخدام العقاب وسيلة لتعليم الطفل العادات والآداب والقيم والمثل، من تغافل عن خطأ الطفل أول الأمر ، الى عتاب على الخطأ سرا أى بينه وبين الأب ، بعيدا عن أعين الآخرين ، الى لومه على الخطأ أمام الآخرين، وفى هذه الحالة يستغل الأب المربى الخوف الأدبى من الاهانة أمام الآخرين ، غير أن الغزالى يوصى بالقصد فى استخدام هذه العقوبة حتى لا يهون على الطفل بعد ذلك سماع اللوم ، ويسقط وقع كلاب الأب فى قلبه (٤٥) .

٤ — **الايحاء** : وهو طريقة غير مباشرة لاكساب الطفل قيم مجتمعه وآدابه وعاداته ، كأن يحرص الأب على أداء الصلوات أمام عين طفله ، ليشب الطفل على تقليد تلك الصورة ، وكذلك قراءة القرآن ، وغير ذلك من الشعائر، ومثلها أن يقوم باصطحاب ولده الى المسجد ، لتنطبع فى مشاعره تفاصيل العبادات التى تؤدى فيه ... الى غير ذلك من طرق ووسائل تستخدم لتطبيع الطفل اجتماعيا ، وسوف نعرض لها تفصيلا فى ثنايا الكتاب .

ومع أن التربية الاسلامية تبيح للأب أن يستخدم هذه الطرق لتنشئة الطفل اجتماعيا ، وادخال قيم المجتمع فى تكوينه ، فانها تحرص على التدرج فى استخدام هذه الأساليب والطرق تبعا لحالة الطفل ومرحلة نموه ، ولا أدل على ذلك من أمر الطفل بالصلاة وهو فى سن السابعة ، وضربه على تركها اذا بلغ العاشرة :

— « مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع ، واضربوهم عليها وهم أبناء عشر سنين » (٤٦) .

كما يدل عليه تعليمه أدب الاستئذان فى الدخول على أبويه (٤٧) ، وقيمة التدرج فى التنشئة الاجتماعية للطفل كما اتضح من تعليم الطفل الصلاة وأدب الاستئذان تبين أن تعليم الطفل آداب المجتمع وسلوكياته المرغوبة ينبغى أن تؤقت توقيتا يناسب درجة نمو الطفل ، بحيث يكون فى امكانه القيام بما يؤمر به ، أو يكلف القيام به ، كما تبين أن عملية تعليمه السلوك الاجتماعى بطيئة ، وأن الطفل معرض لأن ينجح مرة ويخطىء مرة .

وهكذا نرى التربية الاسلامية فى الأسرة — وهى أولى المؤسسات الاجتماعية للتنشئة والتطبيع الاجتماعى ، ترى فيها المدخل الذى يدخل منه الطفل الى الحياة فى المجتمع بكل أبعادها، متزودا بالعلاقات العاطفية ، وأسلوب السلوك والتعامل مع الأفراد، وبمجموعة الخبرات التى اكتسبها على مر الأيام نتيجة تفاعله مع أفراد أسرته .

العلاقات بين الوالدين وأثرها فى نمو الطفل الاجتماعى :

مما سبق يتضح أن الأسرة تقوم بدور هام فى تشكيل شخصية الطفـــل ، فعن طريقها يستمد « قيمه المختلفـــة نتيجة ملاحظاته عن كيفية تصرف والديه فى المواقف المختلفة ، وأيضا أنواع السلوك التى يتخذونها ازاء كل موقف ، وقد اثبتت الدراسات النفسية الحديثة أن الشخصية ما هى الا نتاج التفـاعل بين الوالدين والطفل » (٤٨) .

ان الأسرة ليست مجرد أداة لنقل التراث الاجتماعى والقيم الاجتماعية للأجيـــال الجديدة فحسب، بل انها تعد فى التربية الاسلامية عاملا منعوامل وقاية الطفل ومنعه من أن يتأثر بالنماذج السيئة غير المرغوب فيها ، واذا كانت الأسرة الأحسن تكيفا والأفضل تكاملا هى الأوفق فى اكساب الطفل نماذج السلوك المرغوب ، فقد حرص الاســلام على وجود علاقات انسانية طيبة بين الوالدين ، ليتمكنا من تقديم هذا النموذج الطيب للطفل ، فأقام العلاقة بينهما على أساس المودة والرحمة،وجعل الصلة بينهما صلة السكن والقرار والستر والتجمل :

- « ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجا لتسكنوا اليها ، وجعل بينكم مـودة ورحمة ، ان فى ذلك لآيات لقوم يتفكرون » (٤٩) .

وفى ظل هذه المودة والرحمة والسكن ، يمكن أن تقوم الأسرة برسالتها فتـؤدى ما يجب عليها أن تؤديه لأطفالها وللمجتمع الكبير (٥٠) .

كما أقام الاسلام هذه العلاقة على أساس من التعاون للحفاظ على كيـــان الأسرة التى يعيش فى كنفها الطفل ، فكل من الزوجين راع ومسئول عن رعيتـــه ، قال النبى صلى الله عليه وســـلم :

- « الرجل راع على أهله وهو مسئول عن رعيته ، والمرأة راعية على بيت زوجها وهى مسئولة ، الا كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته » (٥١) .

وكلاهما يقدم للطفل نموذج الحياة الطيبة .

كذلك اقام الاسلام هذه العلاقة على أساس اهتمام كل من الزوجين بالآخر وعيـا بحياته ووجوده ، واستجابة لمشاعره ، قال صلى الله عليه وسلم :

- « خيركم خيركم لأهله ، وأنا خيركم لأهلى » (٥٢) .

وعلى أساس المعاشرة بالمعروف :

ـ « وعاشروهن بالمعروف ، فان كرهتموهن فعسى أن تكرهوا شــيئا ويجعل الله فيه خــيرا كثيرا » (٥٣) .

ولقد أدرك صحابة النبى صلى الله عليه وسلم ـ اقتداء به ـ أن من حسن المعاشرة اشاعة روح المرح فى جو الأسرة، لانعكاس ذلك على تربية الصغير وتنشئته، حيث روى البخارى عن ثابت بن عبيد قال : « ما رأيت أحدا أجل اذا جلس مع القوم ، ولا أفكه فى بيته ، من زيد بن ثابت » (٥٤) .

وما ينشأ بين الوالدين من علاقة يؤثر حتما فى نمو الطفل الاجتماعى وتطبيعــه ، حيث أنه أحد الذين يحسون ويلمسون أثر هذه العلاقة ، وحيث أنه أحــد الذين يظهر عليهم آثار العلاقة القائمة داخل المنزل الذى يعيش فيه ، وكلما كانت العلاقة بين الوالدين طيبة على نحو ما أراد الاسلام ، ساعد ذلك على تربية الطفل ونمــو شخصيته المتكاملة المتــــــــوازنة .

ومن الجدير بالذكر أن الاسلام فى نظرته الى العلاقة بين الزوجين يرى أنه لا يمكن أن تخلو من الخلافات التى تمر بين الحين والحين، وهو لهذا يرسم الطريق لعلاج الشقاق بين الأبوين بمنهج تربوى سديد ، ايمانا منه بأن الجو الأسرى المشبع بروح التعاطف والمودة يعين على نمو الطفل وتنشئته على نحو صحيح ، ولا شك أن من الخبرات القاسية ذات الأثر النفسى غير السليم على نمو الطفل ، شعوره بما يوجد بين والديه من انعــدام الحب والتعاطف ، وما تحويه علاقتهما من خلاف وتشاحن ، فالطفل عادة يحب والديه ، ويعجب بكل منهما ، ويمتص ما يلاحظه من أنماط سلوكهما وقيمهما وعاداتهما ، وخلاف الوالدين يمثل بالنسبة اليه صراعا نفسيا ، وقد يستطيع الطفل أن يبعد نفسه جسميا عن خلافاتهما ، ولكنه لا يستطيع أن يهرب من الآثار النفسية المؤلمة لهذه الخلافات (٥٥) .

لقد أمر الاسلام الأب الزوج أن يعالج أسباب الخلاف بينه وبين الزوجة الأم أولا بالموعظة الحسنة فيخوفها من عقاب الله ، ويذكرها بعواقب هذا الخلاف والشــــقاق والنشوز ، وما يترتب عليه من تمزيق كيان الأسرة ، وتشتيت الأبنـــاء ، ثم يهجرها فى المضجع، مذكرا اياها بقدرة الرجل الذى تجب له الطاعة، لتستمر حياة الأسرة الطيبة، ثم يضربها بحيث لا يكسر لها عظما ولا يهشم لها لحما ، لكنه لا يلجأ الى الوسيلة الثالثة الا

اذا تبين له عدم جدوى ما سبقها من وسائل ، وتعالج المرأة نشوز زوجها حسبما يتطلب الموقف وما يصطلحان عليه ٠ قال تعالى :

— « واللاتى تخافون نشوزهن فعظوهن ، واهجروهن فى المضاجع ، واضربوهن ، فان أطعنكم فلا تبغوا عليهن سبيلا » (٥٦) .

وقال تعـــــالى :

— « وان امرأة خافت من بعلها نشوزا أو اعراضا، فلا جناح عليهما أن يصلحا بينهما صلحا والصلح خير » (٥٧) .

فاذا استمر الخلاف بين الزوجين ، بحيث يصيب صرح الأسرة ، ويهـــدم القيم والمعايير التى وضعها الوالدان فى حياتهما معا ، فان الاسلام لا يجد من الخـير فى شىء استمرار الحياة الزوجية مع وجود حالة من التوتر العنيف بين الزوجين ، بل يعتبر الطلاق فى مثل هذه الحالة — وهو أمر غير مرغوب فيه أصلا — ضرورة لصـــالح الزوجين والأبناء معا « أبغض الحلال الى الله الطلاق » (٥٨) ، حيث أن استمرار الحيـاة الزوجية المضطربة يترك آثاره الخطيرة على الأطفال فى أكثر من صورة من الصور التالية :

١ — انهيار أمل الطفل فى مصدر السلطة وهو الأب هنـــا ، ومظهر العطف وهو الأم ، وعدم استطاعتهما تهيئة الجو النفسى السليم لنموه، وعجزهما عن رعايته وصيانته مما قد يدفع بالطفل الى الانسحاب بعيدا عن المنزل ، والانضمام الى العصابات التى قد يجد فيها متنفسا ومجالا للاشباع العاطفى الذى يفتقده فى أسرته .

٢ — هروب الطفل الى الشارع علة يجد فيه أيضا متنفسا لما يجده من متاعب فى المنزل ، حيث يبدأ سلسلة من السلوك غير المرغوب فيه ، والذى يتسم دائما بمعارضـته للقانون وتحديه للمجتمع .

٣ — انعدام ثقة الطفل فى نفسه وفى الآخرين وانقلابه الى عدو لنفســـه ، وعـــدو للجمـــاعة كلهـــا (٥٩) .

ومن هنا يصبح الطلاق ضرورة ، غير أن هذا الطلاق لا يعنى الفـرقة النهائية بين الزوجين وانفصام عرى الحياة الزوجية الأسرية ، انما يعنى « الفرقة المؤقتة لاعطاء فرصة لمراجعة كل منهما نفسه فى شأن هذه العلاقة » (٦٠) ، ذات الأثر الفعال فى التنشـــئة الاجتماعية للطفـــل .

والتربية الاسلامية تؤكد على ضرورة أن يستشعر الطفل الحب من هذه العـــلاقة القائمة بين والديه ، فالحب كما سبق أن بينا لا غنى عنه لنمو شخصيته السوية ، وهو الغذاء اللازم لنموها وضمان سلامتها ، وعلى كل من الوالدين أن يشعر الطفل بهـــذا الحب ، ويقدمه اليه فى شتى صوره (٦١) ، لأنه ضرورة تربوية ملحة ، وما أعظم ما قاله الجاحظ فى هذا الشأن وهو ينصح الأب قائلا : « احتل فى أن تكون أحب اليه من أمه ، ولا تستطيع أن يمحضك الثقة،ويصفى لك المودة،مع كراهته لما تحمل اليه من ثقل التأديب عند من يبلغ حال العارف بفضل ، فاستخرج مكنون محبته ببر اللسان ، وبذل المال ، ولهذا مقدار من جازه أفرط ، والافـــراط سرف ، ومن قصر عنه فرط ، والمفـــرط مضـــــياع » (٦٢) .

ولا ترى التربية الاسلامية ما يراه بعض المربين من ترك الأبناء يتعلمون كل شىء بأنفسهم،وذلك عن طريق احساسهم بنتائج أعمالهم،وهو ما يسمى بمبدأ التربية الطبيعية أو التربية السلبية ، بل ترى أن « الأدب من الآباء » (٦٣) ، كما ترى — كما قال النبى صلى الله عليه وسلم أنه :

— « ما نحل والد ولدا من نحل أفضل من أدب حسن » (٦٤) .

وأنـــــه :

— « لأن يؤدب الرجل ولده ، خير من أن يتصدق بصاع » (٦٥) .

الى غير ذلك من نصوص تدعو الى قيام الآباء بمسئولياتهم فى تنشئة الطفل وتربيته وتطبيعه اجتماعيا،وتعليمه آداب ومعايير وقيم ومعتقدات مجتمعه ، وقد « دلت الدراسات التى أجريت فى مستوصفات العناية بالأطفال على أن الصبى الذى يتخلى أبوه عن المشاركة فى تأديبه ، هو أشد تعرضا للخوف من الصبى الذى يزيد أبوه فى تأديبه » (٦٦) .

ترتيب الطفل بين اخوته واثره فى التنشئة الاجتماعية :

كما تؤثر العلاقة بين الوالدين فى نمو الطفل الاجتماعى ، تؤثر علاقتــه باخوته فى تنشئته ونمو شخصيته ، ومن المعروف أن معيشة الأطفال بعضهم مع بعض فى الأسرة يؤدى الى اشباعات ذاتية ، ولا يمكن أن نخطىء فى ملاحظة ما يشعر به الأطفال من سرور ومرح عند وجود أطفال آخرين معهم فى البيت .

وقد اهتم علماء النفس بترتيب الطفل بين اخوته وأثر ذلك فى شخصيته ، وتعرض بعضهم لهذه الناحية ومنهم « الفرد أدلر » الذى عمل على انتشار فكرة أن الأخ الأصغر يشعر بالنقص نحو أخيه الأكبر ، ويحاول أن يعوض هذا النقص باظهار التفوق على من يكبره من اخوة وأخوات ، وأكد اهمية الآثار التى تتولد عن ترتيب الطفل بين اخوته فى نمو شخصيته (٦٧) .

والذى يمعن النظر فى نصوص الاسلام ، وفى ممارسات التربية الاسلامية ، يرى أن التربية الاسلامية تذهب الى أن ترتيب الطفل بين اخوته فى حد ذاته لا يؤدى بالدرجة الأولى الى شعور الأصغر بالنقص نحو الأكبر ، انما الذى يؤثر فى نمو الطفل حقيقة هو اختلاف معاملة الوالدين للأطفال صغارا كانوا أم كبارا ، فاذا ما شعر الطفل بالتقبل والحب من والديه ، فسواء كان الطفل صغيرا أو كبيرا فان هذا يؤثر بالايجاب فى نمو شخصيته ، ومن هنا كان رفض الاسلام تفضيل بعض الاخوة على بعض فى المعاملة ، ورفضه لأن يوجه الوالدان حبهما واهتمامهما وقلقهما لطفل من أولادهما لكونه الطفل الأصغر أو الأكبر أو الأول أو الأخير ، أو لكونه الطفل الذكر الوحيد لأخوات من الاناث ، قال صلى الله عليه وسلم :

— « اتقوا الله واعدلوا فى أولادكم » (٦٨) .

ويروى النعمان بن بشير « أن أباه انطلق الى رسول الله صلى الله عليه وسلم يحمله، فقال يا رسول الله انى أشهدك أني قد نحلت النعمان كذا وكذا ، فقال : أكل ولدك نحلت ؟ ، قال : لا ، قال : فاشهد غيرى ، ثم قال : أليس يسرك أن يكونوا فى البر سواء ؟ قال : بلى ، قال : فلا اذا » (٦٩) ، وفى رواية مسلم : « فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : أفعلت هذا بولدك كلهم ؟ قال : لا ، قال : اتقوا الله واعدلوا فى أولادكم » (٧٠) .

ان الطفل شديد الحساسية لتصرفات والديه فى المواقف المختلفة ، والى أنواع السلوك التى يتخذونها فى كل موقف . ومن هنا كان العدل فى معاملتهم ضرورة حتى فى اظهار مشاعر الود والحب ، أيا كان ترتيبهم ، قال صلى الله عليه وسلم :

— « ان الله يحب أن تعدلوا بين أولادكم حتى فى القبل » (٧١) .

ثانيا : جماعة الرفاق والتنشئة الاجتماعية :

بالرغم من اهمية الأسرة فى عملية التنشئة الاجتماعية ، فان الطفل ينشــأ اجتماعيا كذلك فى عالم يعتبر الكبار فيه خارجين ، هذا العالم عادة ما يشار اليه بمصطلح « جماعة الرفاق » ، حيث يبدأ الطفل فى مرحلة متقدمة من حياته فى القيام بغزوات لاكتشــاف العالم الخارجى ، ويزداد اهتمامه تباعا بالحياة الاجتماعية خارج مجــال الأسرة ، حين يلتقى بجماعة اللعب التى تعتبر أولى الجماعات التى يرتبط بها الطفل فى حياته المبكرة، مشاركا زملاءه فى الخبرة العامة للعب ، مع الالتزام بصفة خاصة بمجموعة من القــواعد العامة ، والخضوع للقيود التى يفرضها نشاط هذه الجماعة على الفرد ٠

والرفيق بالنسبة للطفل يمكن تحديده من الناحية السلبية باعتبـــاره ليس من الراشدين ، وليس أحد الأبوين ، وليس من المعلمين ، ومن الناحية الايجابية ، فهو يعنى « طفلا آخر يقترب منه فى السن ، وفى حالات معينة يكون من نفس النوع ، ويمكنه أن يرتبط به على أساس المراكز المتساوية » (٧٢)..

والطفل فى نموه الاجتماعى فى حاجة الى رفاق من سنه ، يتفاعل معهم ويتأثر بهم ، ويتوقف مدى تأثره بجماعة الرفاق على درجة ولائه لها ، ومدى تقبله لمعاييرها وقيمها .

وتتخذ جماعة الرفاق أشكالا مختلفة تبعا لدرجة نمو الطفل ، ففى البداية تكون (جماعة اللعب) ، التى تعتبر من أكثر الجماعات بعدا عن التنظيمات الرسمية،كما تعتبر أولى الجماعات التى يرتبط بها فى حياته المبكرة ، ويذكر (جيزل) Gësell فى هذا الصدد أن الأطفال فيما بين الثالثة والرابعة من أعمارهم يحبون أن يلعبــوا فى جماعات ، وحجم الجماعة التى يميل الطفل الى اللعب معها يتوقف أساسا على عمر الأطفال ، وهذا الحجم يأخذ فى الازدياد والكبر ، بتقدم الأطفال فى العمر (٧٣) ، ثم يأتى بعد (جماعة اللعب) شلة الأصدقاء ، حين يبلغ الطفل سن الثانية عشرة .

وتهتم التربية الاسلامية بجماعة الرفاق ودورها فى تطبيع الطفل اجتماعيا ، وقد سبق أن عرضنا تفصيلا لهذا الاهتمام فى حديثنا عن اللعب باعتبـــاره المدخل الوظيفى لتربية الأطفال (٧٤) ، فجماعة الرفاق تقوم بوظيفة هامة ومؤثرة فى نمو الطفل وتحقيق تطبيعه الاجتماعى ، وهى فى التربية الاسلامية تقوم بهذه الوظيفــة مستخدمة أساليب وطرقا متنوعة ، من أهمهـــــا :

١ - **الاعتراف بحقوق الآخرين** : وهى من أهم خطوات التطبيع الاجتماعى، وأكثرها صعوبة، اذ أنه لكى يعترف الطفل بحقوق الآخرين، لا بد من أن يمارس ذلك عمليا من خلال أنشطته وتفاعله مع رفاقه ، فان الطفل بارتباطه بالآخرين من رفاقه يكتسب الوعى بالقيود والضوابط التى تفرضها الجماعة على الفرد ، وقد عرضنا لرأى ابن سينا فى ذلك (٧٥) ، حيث يخضع الطفل مع رفاقه لقواعد اللعبة ، ويعتبر الخضوع لهذه القواعد أول الدروس التى يتعلمها الطفل من حياته مع الآخرين .

٢ - **ضبط السلوك فى المواقف المختلفة** : تعتبر جماعة الرفاق أداة فعالة لضبط سلوك أعضائها من الأطفال ، فحتى يشعر كل طفل فى الجماعة بالتقبل ، ينبغى أن يخضع للمعايير التى تحكم جماعته ، كما يجب أن يخضع لقواعد ألعابها فلا يخالفها ، وقد سبق أن أشرنا الى قول الشيخ الرئيس ابن سينا فى هذا الصدد أن « الصبى عن الصبى ألقن ، وهو عنه آخذ وبه آنس » (٧٦) ، والى قول أبى عثمان الجاحظ « الصبى عن الصبى أفهم، وبه أشكل » (٧٧) ، وكان هذا القول منهما يشير الى الأولوية التى تتمتع بها جماعة الرفاق فى عقل الطفل ، والى قوة تأثيرها فيه ، عن طريق تأثره بغيره من الأطفال ، لأن جماعة الرفاق تمارس درجة من الضبط أكبر مما تمارسه غيرها من الجماعات ، أو الكبار الراشدين .

٣ - **الشعور بالاطمئنان والأمن** : ان الطفل الذى يلعب مع رفاق من سنه ، وأقران من عمره ، يرى الحياة أكثر بهجة وأعظم متعة ، لأنه « لن يكون مضطرا الى كبت نفسه، كما يحدث مع الكبار ، كما أنه لن يشعر أنه ارتكب اثما اذا ما أفلتت منه بعض فلتات تبعده عن التصرف السليم ، ما دام يجد الأطفال الآخرين من حوله يعبثون مثله، وتصدر منهم نفس الفلتات من وقت لآخر » (٧٨) .

والطفل ينتابه الاحساس بالاطمئنان والشعور بالأمن مع جماعة رفاقه ، لأنه - كما يقول ابن سينا - « يحادث الصبيان والمحادثة تفيد انشراح العقل ، وتحل منعقد الفهم ، لأن كل واحد من أولئك انما يتحدث بأعذب ما رأى ، وأغرب ما سمع ، فتكون غرابة الحديث سببا للتعجب منه ، والتعجب منه سببا لحفظه ، وداعيا الى التحدث به ، ثم انهم يترافقون » (٧٩) ، وكل ذلك يوفر للطفل احساسا بالأمن مع رفاقه ، وقد أشار الغزالى صراحة الى أن الطفل فى اللعب لا يكبت نفسه كما يحدث مع الكبار ، وأنه بهذا اللعب يتخلص من مخاوفه وتوتراته ، فقال : « وأن يؤذن له بعد الانصراف من الكتاب أن يلعب

لعبا جميلا يستريح اليه من تعب المكتب ، بحيث لا يتعب من اللعب ، فان منع الصبى من اللعب ، وارهاقه الى التعليم يميت قلبه ، ويبطل ذكاءه ، وينغص عليه العيش ، حتى يطلب الخلاص منـــه راســــا » (٨٠) .

٤ — **جماعة الرفاق وحدة ثقافية** : تعكس جماعة الرفاق فى أنشطة أعضـــائها والعابهم ثقافة المجتمع التى تحيط بها ، فهذه الثقافة تحدد ألعابهم ، ولغـــة الحديث المتداولة فى هذه الألعاب وتلك الأنشطة ، وقد عرضـــنا لأنواع من اللعب فى التربيـــة الاسلامية التى كتب فيها المربون المسلمون (٨١) ، ويستطيع المرء من خلال ملاحظته لأنماط اللعب تلك أن يتعرف على قدر لا بأس به من ثقافة المجتمع أو الخصائص الثقـــافية للمجتمع الذى ينتمى اليه هؤلاء الأطفال ، وقد بدت هذه الحقيقة — على سبيل المثال — فى لعب عائشة رضى الله عنها وهى صغيرة مع رفيقاتها ، حين وضعت وسط جماعة عرائسها فرسا له أجنحة ، فلما سألها الرسول صلى الله عليـــه وسلم : فرس له أجنحة ، أجابت بقولها « أما سمعت أن لسليمان خيلا لها أجنحة » (٨٢) ، ولعل هذا القول يعكس الثقافة التى وفرت المادة الخام لنشاط عائشة رضى الله عنها مع رفيقاتها وتخيلاتهن ، كما يكشف أيضا عما كان يسود المجتمع آنذاك من ثقافة غالبة .

كذلك دلت العاب الأطفال المنتشرة ، كألعاب الفروسية والقتال والمصارعة ، على ما تعكسه ثقافة المجتمع من دعوة الى الجهاد . ونحن باستعراضنا لنماذج اللعب التى أشار اليها بعض المربين المسلمين فى دلالتها على ما يمتصه الأطفال من ثقافة مجتمعهم ، نرى بعض الموضوعات البارزة التى تسود هذه الألعاب ، وتغلب على أنشطة اللعب بصفة عامة ، على نحو ما نرى فى الأنماط الأسرية من اللعب ، كالاهتمام بالأطفال ، والقيام بدور الآباء والأمهات (٨٣) ، والعاب المشاحنة (٨٤) ، وغيرها .

ثالثا : مؤسسة التعليم والتنشئة الاجتماعية :

ان مؤسسة التعليم جزء من المجتمع ، اتفق المجتمع على انشائها بقصد المحافظة على ثقافته، ونقل هذه الثقافة من جيل الى جيل، فهى تقوم بتوفير فرص النمو المناسبة، ومن ثم فهذه المؤسسة تعتبر من أكبر عوامل التأثير الاجتماعي ٠

واذا كان أول تأثير يتلقاه الطفل فى حياته هو تأثير أفراد أسرته المحيطين به كما رأينا فى حديثنا عن الأسرة والتنشئة الاجتماعية، فاذا شب قليلا خضع لتأثير جماعة الرفاق، فيتعلم معها كيف يعترف بحقوق الآخرين ، وكيف يضبط سلوكه فى المواقف المختلفة ، وعن طريقها يتلقى ثقافة مجتمعه ، فاذا بلغ السادسة من عمره انتقل الى بيئة جديدة هى مؤسسة التعليم المقصود ، وقد عرف المجتمع المسلم كما عرفت التربية الإسلامية « الكتاب » مؤسسة التعليم الأولى التى يدفع اليها الأطفال فيحفظون فيه كتاب الله أو جزءاً منه ، ويتعلمون فيه القراءة والكتابة والحساب ، والمعارف الأولية ٠

والناظر فى تراث المسلمين التربوى يلحظ أن « الكتاب » كان مجتمعا قائما بذاته نسبيا يضم مجموعة محددة من الأشخاص هم « التلاميذ والمعلم والعريف » ، بينهم شبكة من العلاقات الاجتماعية، تجعل للكتاب ثقافة متميزة، ويسود أعضاءه وحدة الشعور بالانتماء للجماعة .

ومن المألوف النظر الى « الكتاب » باعتباره مؤسسة تساهم أولا فى تحفيظ أطفالها كتاب الله ، وتعليمهم القراءة والكتابة والحساب ، وتصلهم بثقافة مجتمعهم ، وفى ضوء هذا قد يبدو دور الكتاب فى نمو الطفل الاجتماعى من العمليات الثانوية والعرضية بالنسبة لتنفيذ أغراض التعليم ٠ الا أن « الكتاب » فى حقيقة أمره يمثل بيئة اجتماعية يكسب منها الطفل كافة الخبرات الاجتماعية لعدة سنوات، حيث يتصل بغيره من الأطفال ممن هم فى سنه ، أو ممن يكبرونه قليلا ، وهو فى اتصاله بغيره من الصبيان « يباهى الصبيان مرة ، ويغبطهم مرة ، ويأنف عن القصور عن شأوهم مرة ، ثم يحادث الصبيان ، والمحادثة تفيد انشراح العقل ، وتحل منعقد الفهم ... ثم انهم يترافقون ، ويتعاوضون الزيارة ويتكارمون ، ويتعاوضون الحقوق ، وكل ذلك من أسباب المباراة والمباهاة والمساجلة والمحاكاة، وفى ذلك تهذيب لأخلاقهم ، وتحريك لهممهم وتمرين لعاداتهم »(٨٥)، وهو نتيجة لذلك يتعلم التعاون والتنافس وينمى اشكالا محددة للاستجابة ، وهو جانب هام فى العملية التربوية .

وكما يتصل الطفل فى الكتاب بغيره من الأقران، يتصل كذلك بمعلمه الذى يقوم بتعليمه وتاديبه، وتنشأ بينهما علاقات مباشرة، تدعو هذا المعلم بقصد أو بغير قصد، الى أن يوجه اهتمامه نحو كافة المقومات الشخصية لطفل الكتاب ، فلا يهتم المعلم بحياته العقلية فقط، بل يتحمل مسئولية فى تنشئته الاجتماعية ، خاصة وأن المجتمع الاسلامى قد أنزل المعلم من الطفل منزلة الأب ، فهو كما يقول الفقيه القابسى : « عوض لهم من آبائهم » (٨٦) ، كما أن المعلم هو « المأخوذ بأدبهم ، والناظر فى زجرهم عما لا يصلح لهم ، والقائم باكراههم على مثل منافعهم ، فهو يسوسهم فى كل ذلك بما ينفعهم » (٨٧) .

ويعتبر انتقال الطفل من الأسرة الى « الكتاب » من أهم المواقف تأثيرا فى حياته ، حيث ينتقل من الأسرة التى يتمتع فيها بالعطف والحنـــــان وتلبية كل احتياجاته الى الحياة فى « الكتاب » بما تشمله من نظام يحد من حريته ، وقواعد وضوابط يخضع لها ، وعليه فى هذا « الكتاب » أن يتقدم الى جماعة من الأطفال قد لا يعرفونه جميعا ، أو يعرفه بعضهم، ويصبح عليه أن يحتل مركزه بينهم، كما أن عليه أن يتعلم فى هذه البيئة الجديدة « كيف يوفق بين رغباته ومع ما يحتاجه غيره ، وعليه أن يتعلم كيف يرجىء اشـــباع حاجاته الى وقت مناسب ، وعليه أن يشترك فى أوجه نشاط قد لا تكون عنده الرغبة فى الاشتراك فيها ، وعليه أن يتعلم كيف يشارك غيره ، وكيف ينتظر دوره حتى يتمتع بكل الحقوق، ويؤدى كل واجباته » (٨٨). ان عليه أن يتعلم هذا جميعه، فى موقف غريب عنه.

العلاقات فى الكتاب واثرها فى النمو الاجتماعى :

ذكرنا أن « الكتاب » كما تناولته كتابات المربين المسلمين كان مجتمعا صغيرا قائما بذاته نسبيا ، يضم مجموعة محدودة من الأفراد ، وله بناء اجتماعى محدد ، كما أن له خصائص تميزه ، ومن هذه الخصائص تنشأ مجموعة من العوامل تؤثر بصورة مباشرة فى نمو الطفل الاجتماعى ، ومن أهم هذه العوامل :

١ ــ **حجم مجتمع الكتاب :** وعادة ما يكون حجم المجتمع فى مؤسســـة التعليم من العوامل الهامة فى التنشئة الاجتماعية ، وفى نمو الطفل بصفة عامة ، وذلك لأن هــذا الحجم يعبر عن مقدار الضغط الذى يفرضه العدد على الفرد ، وكان عدد التلاميــذ فى الكتاب عادة صغيرا (٨٩) ، وان كان يتفاوت هذا العدد من كتاب لآخر تبعا لشهرة معلم الكتاب ، وقدرته على التعليم ، وثقة الناس به ، وقد ذهب بعض الباحثين الى أن عــدد التلاميذ فى كتاتيب المسلمين كان يتراوح بين ثلاثين وأربعين طفلا (٩٠) ، فى المستويات

التعليمية المختلفة ، وكان على المعلم فيها « أن يعلم عددا محدودا من الصبيان .. قال ابن عبدون : ويجب للمؤدب ألا يكثر من الصبيان ، ويمنعون من ذلك ، فانه لن يستطيع أن يعلمهم شيئا على ما ينبغي » (٩١) ، هذا العدد الصغير نسبيا من التلاميذ كان يسمح للمعلم فى العادة أن يتعامل مع كل تلميذ على حدة ، وأن يرتبط به بعلاقات تكاد تكون خاصة ، والتلميذ يستطيع مع هذا العدد القليل أن يؤكد ذاته بين رفاقه فى الكتاب ، ومن السهل عليه أن يحصل على التقدير المطلوب الذى يصعب عليه أن يحققه بين مجموعة هائلة من التلاميذ ، كما هو الحال فى مدارسنا اليوم · أضف الى ذلك أن قلة عدد التلاميذ فى الكتاب كان يسمح للتلاميذ جميعا بأن يتحلقوا حول المعلم ، وأن يتعرضوا جميعا لمنبهات الدرس ، الأمر الذى يؤثر فى قدراتهم التحصيلية ·

٢ — **التكوين العمرى لتلاميذ الكتاب** : ويعتبر التكوين العمرى للتلاميذ من المؤثرات الهامة فى نموهم الاجتماعى ، وذلك لارتباط السن بمرحلة النمو ، ومعروف أن الفرد يمر خلال حياته بعدد من المراكز ويتعرض لمجموعة من الضغوط بحسب سنه ، واذا كان الطفل يلتحق بالكتاب عادة فى سن السادسة (٩٢) ، ويستمر فيه الى قرب مرحلة البلوغ ، وأن التلاميذ ذوى الأعمار المختلفة كانوا يجلسون معا فى مكان واحد ، دون أن يقسموا بحسب فئات السن ، وانما كانوا يقسمون بحسب القدرة على التحصيل ، اذا كان الأمر كذلك ، فاننا نستطيع أن نقول أن مجتمع الكتاب كان يحدد مراكز أفراده على أساس تحصيلهم ، وان من كان يحتل مكان الصدارة بينهم وهو « العريف » الذى هو تلميذ نابه متقدم فى دراسته غالبا ، انما كان يحتل هذه المكانة لا على أساس العمر ، وطول فترة الاقامة بالكتاب ، وانما على أساس التقدم الدراسى ، وقد عرف القابسى العريف بأنه هو « الذى ختم وعرف القرآن » (٩٣) .

المعلم والتنشئة الاجتماعية :

تعتبر شخصية المعلم فى الكتاب من أقوى الشخصيات تأثيرا فى تطبيع الأطفال الاجتماعى ، حيث يتعهدهم منذ الصباح الباكر ويمضى معهم أغلب النهار « وهو الذى يعلمهم أو يلقنهم المبادىء المختلفة ، وهو الذى يرشدهم اذا اخطأوا سواء السبيل ، وهو الذى يؤمهم فى الصلاة اذا حضر وقتها ، وله عليهم سيطرة شديدة تسمح له أن يضربهم فى بعض الأحيان ، فهو منهم بمنزلة القائد ، والصبيان فى هذه السن الصغيرة يكونون كالعجينة التى يسهل تشكيلها ، ولهذا نجد الصبيان يحاكون المعلم فى كل شىء ، ومن هنا تنطبع شخصية الصبيان بطابع المعلم » (٩٤) ، ولعل ذلك نفسه هو الذى جعل المربين المسلمين يضعون شروطا تقرب من المثالية فى اختيار المعلم بصفة عامة (٩٥) وسوف نعرض لذلك فى حينه .

ولقد أدرك المربون المسلمون تأثير المعلم فى تنشئة الأطفال اجتماعيا ، فطلبوا منه فى عديد من كتاباتهم أن يكون قدوة صالحة لتلاميذه ، فقال عمرو بن عنبسة لمعلم ولده : « ليكن أول اصلاحك لولدى اصلاحك لنفسك ، فان عيــونهم منعقدة بعينك ، فالحسن عندهم ما صنعت ، والقبيح عندهم ما تركت » (٩٦) .

واذا كنا ننظر الى العملية التعليمية باعتبارها عملية اجتماعية ، يمثل سلوك المعلم أحد جوانبها ، فمن الخير ونحن نتحدث عن دور المعلم فى التنشئة الاجتماعية أن نقف على أنماط العلاقة بين معلم الكتاب وتلاميذه ، كما تحددها كتابات المربين المسلمين ، حيث تمثل هذه العلاقة ركنا هاما فى الموقف التعليمى .

أنماط العلاقة بين المعلم وتلاميذه :

على الرغم من توجيهات المربين المسلمين الكثيرة ، ونصائحهم المتكررة للمعلم بالتزام جانب الشفقة والرحمة بتلاميذه — و« أن يكون بهم رفيقا » (٩٧) و« أن يجرى المتعلم منه مجرى بنيه » (٩٨) — برغم هذه النصائح وغيرها كثير كثير ، سوف نعرض له فى صــفات المعلم فى التربية الاسلامية ، فان هذه العلاقة بين معلم الكتاب وتلاميذه كانت تملى عليه — فى أحيان كثيرة — القيام بدور المتسلط حتى يحقق الســيطرة عليهم ، كما كانت تملى عليه أن يضع مسافة بينه وبينهم ، ولعل ذلك ما يتضح من أقوال المربين المسلمين فى هذا الصدد ، فقد قال ابن الحاج العبدرى ان المعلم فى زمنه كان « لا يضحك مع الصبيان ، ولا يباسطهم : لئلا يفضى ذلك الى زوال حرمته عندهم »،لأن«شأن المعلم أن تكون حرمته قائمة على الصبيان » (٩٩) ، وذكر ابن أبى جمعــة أن على المعــلم « أن يكـــــون معهم مهابا » (١٠٠) ، ولذا كان « يتقى المزاح وكثرة الضحك ، فانه يقـــلل الهيبــة ويسقط الحشمة » (١٠١) ، ولقد كان كثير من معلمى الكتاتيب يتوخون احترام سلطانهم فى الكتاب الى أبعد الحدود ، ويعتبرون طاعة التلاميذ مثالا جيدا للنظام ، ويحاولون فرض النظام عن طريق التهديد ، واثارة الخوف او العقاب (١٠٢) ·

والطفل بطبيعة الحال يتوقع أن يأخذ المعلم فى الكتاب دور السيطرة ، ويتوقع ان يتصرف المعلم معه على نحو ما يتصرف أبوه ، ولا جدال فى ان معلم الكتاب كان يقوم خلال عصور طويلة بكثير من وظائف الأب (١٠٣) · واذا كان المعــلم يقــوم بوظيفته فى التعليم والتوجيه والتأديب والتربية بنفس كفاءة الأب ، فان الصبى فى الكتاب كان يتوقع منه أن يسلك بطريقة تسلطية ، ويبدو هذا الدور التسلطى واضحا فيما كان يكلف به المعلم صبيان

المكتب من أعمال ، وما كان يأخذهم به من آداب ، كما يبدو هذا الدور التسلطى فيما كان يتوقعه الكبار فى المجتمع من قيام المعلم بفرض سلطته على الأطفال ، وبما خولوه اياه من فرض العقاب عليهم ، وانزاله بهم اذا استأهلوا ذلك ، وذلك وفقا لتصوراتهم التى كانت ترى أن « عصا المعلم من الجنة » (١٠٤) ، ولقد كان « المؤدب يستعين بالعصا لتقويم أخلاق الصبى اذا لزم الأمر » (١٠٥) ، وكان الأب عادة يقول لمعلم أبنائه « اضربهم دونى يزدادوا بذلك صلاحا » (١٠٦) ، وقد شاع فى « المثل السارى : من حيث تخرج الدمعة ، تدخل الصنعة » (١٠٧) .

ولا شك أن زيادة تسلط المعلم ، وقوة سيطرته على سلوك تلاميذه بصرامة ، يهدد مشاعر الأمن عندهم ، وينمى كراهيتهم له ، على أن العلاقة التسلطية بين المعلم وتلاميذه فى الكتاب لا تعتبر نمطا وحيدا للعلاقات بينهم ، فثمة أدوار أخرى يقوم بها المعلم ، لكن الجدير بالملاحظة ، ادراك المربين المسلمين للأثر السيىء الناتج عن نمط العلاقة التسلطية بين المعلم وتلاميذه ، مما جعلهم يفرطون فى وضع التوجيهات التى تحرر طفل الكتاب من هذا التسلط ، ومن تلك التوجيهات أمر المعلم أن « يكرمهم اذا جلسوا اليه ، ويؤنسهم بسؤاله لهم عن أحوالهم وأحوال من يتعلق بهم . . . ويعاملهم بطلاقة الوجه ، وظهور البشر ، وحسن المودة ، واعلام المحبة واضمار الشفقة » (١٠٨) .

ولقد ظهر حرص المربين على تحرير الصبى من تسلط المعلم وسيطرته الشديدة عليه فى منع استخدام المعلم للصبى لقضاء حوائجه الا بعد موافقة والده ، ولقد بحث المربون الفقهاء هذا الأمر من جانبه الفقهى من حيث الحلال والحرام والجواز وعدم الجواز ، فاذا كان الطفل يتيما فلا يجوز للمعلم أن يستخدمه اطلاقا ، يقول ابن حجر الهيثمى «لا يجوز لغير الأب — حتى الجد للأم — أن يستخدم الصغير فى شىء مطلقا ، وان من استخدمه فيما له أجرة ، لزمه أجرة المثل . . . وحينئذ لا يجوز للمعلم أن يستخدم احدا من الأيتام فى الارسال خلف أمثالهم ولا فى غيره ، أما من له أب فيجوز لمعلمه باذن أبيه أن يستخدمه فيما يجوز لأبيه أن يستخدمه فيه » (١٠٩) ، وقال ابن الحاج العبدرى « ولا ينبغى له (أى المعلم) أن يستقضى أحدا من الصبيان فيما يحتاج اليه الا أن يستأذن اباه فى ذلك ، ويأذن له عن طيب نفس ، ولا يستقضى اليتيم فى حاجة بكل حال » ، فان أذن له الآباء « فلا يستخدمهم فى الأعمال التى فيها عار عليهم وعلى آبائهم » (١١٠) .

ومع أن المربين المسلمين كرهوا للمعلم أن يتسلط فى قسوة على تلاميذه ، فقد وجهوه الى ما يحفظ له هيبته واحترامه فى نفوس تلاميذه ، ولذا فرضوا عليه مجموعة من الآداب تحقق له ما يرجوه من احترام ، ولا تسمح لتلاميذه بتجاوز الحاجز الاجتماعى الذى يقيمه المعلم بينه وبينهم ، ومن هذه الآداب على سبيل المثال تعففه عن قبول الهدايا من الصبيان ، وذلك لأن « منصب المؤدب يجل عن هذا وأشباهه » (١١١) ، ولقد أسقط الفقهاء شهادة هذا النوع من المعلمين الذين يقبلون الهدايا من تلامذتهم بغير حق ، فقال ابن عرفة فى هذا الصدد « عن سحنون ، قيل له : ربما أهدى الصبى للمعلم ليزيده فى البطالة ، قال هذا لا يجوز ، ومن هنا سقطت شهادة أكثر المعلمين ، لأنهم غير مؤدين ما يجب عليهم الا من عصم ربك » (١١٢) ، ومن هذه الآداب أيضا « ألا يتبسط اليهم تبسط الاستئناس فى غير نقيض موحش فى كل الأحايين » (١١٣) ، ولا يكثر من مزاحه معهم « فان من كثر مزاحه لم يسلم من استخفاف » (١١٤) .

ويستشف مما كتب حول آداب المعلمين ، وهو كثير — أن المجتمع الاسلامى كان يميل الى ممارسة ضغوط شديدة على المعلم باعتباره قدوة تحتذى لتلاميذه ، ولأثره البالغ فى تطبيعهم الاجتماعى واكسابهم ثقافة المجتمع ، ولقد جعل المجتمع لاستقامة المعلم ، وقدرته على ضبط نفسه وزنا كبيرا ، فقد كان يرغب دائما أن يكون المعلم شخصا متكاملا ومثالا للخلق الفاضل ، لأنه يحمل كتاب الله ، « وينبغى أن يكون حامله من أكثر الناس تعظيما لشعائره ، والمشى على سنن من تقدمه فى تعظيمه واكرامه » (١١٥) .

هوامش الفصل العاشر

(١) ارجع الى ص ١٩٩ من الكتـــاب .

(٢) فريدريك الكين ، وجيرالد هاندل : الطفـــل والمجتمع ، عملية التنشـــئة الاجتماعية ــ ترجمة دكتور محمد سمير حسانين ــ الطبعة الأولى ــ مؤسسة ســـعيد للطباعة بطنطا (مصر) ــ ١٩٧٦ م ، ص ٢ .

(٣) حامد عبد السلام زهران : علم النفس الاجتماعي (مرجع سابق) ، ص ١٩٣ .

(٤) فوزية دياب : نمو الطفل وتنشئته (مرجع سابق) ، ص ١١٠ .

(٥) ارجع الى ص ٢٧ من الكتـــاب .

(٦) أحمد عبد العزيز سلامة ، وعبد السلام عبد الغفار : علم النفس الاجتماعي ــ دار النهضة العربية ــ القاهرة ــ ١٩٧٠ م ، ص ٧٧ .

(٧) فوزية دياب (مرجع سابق) ، ص ١١٣ .

(٨) سورة النساء : الآية ٥٩ .

(٩) مقداد يالجن : التربية الأخلاقية الاسلامية ــ الطبعـــة الأولى ــ مكتبـــة الخانجي بمصر ــ القاهرة ــ ١٩٧٧ م ، ص ٧٥ .

(١٠) سورة المجادلة : الآية ٢١ .

(١١) سورة طـــه : الآية ١١٤ .

(١٢) محمـــد شـــديد : منهج القرآن في التربية ــ مكتبة الآداب ومطبعتهـــا ــ القاهرة (بدون تاريخ) ، ص ٣٧ ــ ١٣٩ .

(١٣) ارجع الى الفصلين الثامن والتاسع من الكتاب .

(١٤) عبد الغني عبود : الملامح العامة للمجتمع الاسلامي ــ الطبعة الأولى ــ دار الفكر العربي ــ القاهرة ــ ١٩٨٠ م ، ص ٦٩ .

(١٥) سورة الاسراء : الآية ٧٠ .

(١٦) سورة النســـاء : الآية ١ .

(١٧) سورة الروم : الآية ٢١ .

(١٨) سورة الرعـــد : الآية ١١ .

(١٩) ارجع الى ص ٨٣ من الكتـــاب .

(٢٠) سورة الملك : الآية ١٥ .

(٢١) محمد فاضل الجمالى : نحو توحيد الفكر التربوى فى العالم الاسلامى — الدار التونسية للنشر — تونس — ١٩٦٨ م ، ص ١٤ .

(٢٢) عبد الغنى عبود : الملامح العامة للمجتمع الاسلامى (مرجـــع ســـابق) ، ص ١٢٨ — ١٣١ .

(٢٣) عبد الفتاح أحمد حجاج وشكرى عباس حلمى : دراسات فى التربية والمجتمع — مطبعة الحضارة العربية بالفجالة — القاهرة — ١٩٧٧ م ، ص ٥ .

(٢٤) ارجع الى ص ٤٣ وما بعدها من الكتاب .

(٢٥) ارجع الى ص ٤٣٩ وما بعدها من الكتاب .

(٢٦) ارجع الى الفصلين الثامن والتاسع من الكتاب .

(٢٧) ارجع الى ص ٣٧٦ ، ٣٧٧ من الكتاب .

(٢٨) سورة البقـــرة : الآية ٢٣٣ .

(٢٩) جون كونجر وآخران : سيكولوجية الطفولة والشخصية (مرجع سابق) ، ص ٢٠٠ — ٢٠١ .

(٣٠) شهاب الدين الابشيهى (مرجع سابق) — جـ ٢ ، ص ١٣ وما بعدها .

(٣١) ابن ســينا : القانون (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ١٥١ . وابن الجــزار (مرجع سابق) ، ورقة ٤ ب ، ٥ أ .

(٣٢) ارجع الى ص ٤٢٨ من الكتاب .

(٣٣) ارجع الى ص ٤٤٠ — ٤٤٢ من الكتاب .

(٣٤) سورة البقرة : الآية ٢٣٣ .

(٣٥) د. ف. سويفت : اجتماعيات التربية — دراسة تمهيدية تحليلية — ترجمــة

الدكتور محمد سمير حسانين — الطبعة الثانية — مؤسسة سعيد للطباعة بطنطا (مصر) — ١٩٧٧ م ، ص ٨٢ .

(٣٦) الامام البخارى : الأدب المفرد (مرجع سابق) ، ص ٣٦ .

(٣٧) الامام مسلم : صحيح مسلم (مرجع سابق) — جـ ٢ ، ص ٢٠٧ .

(٣٨) أبو داود : سنن أبى داود (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ١٩٣ .

(٣٩) سورة الأحـــزاب : الآية ٢١ .

(٤٠) سورة الصف : الآيتـــان ٢ ، ٣ .

(٤١) علاء الدين على المتقى : كنز العمال فى سنن الأقـوال والأفعـال (مرجـــع سابق) — جـ ١ ، ص ٤١ .

(٤٢) ارجع الى ص ٤٣٧ ، ٤٣٨ من الكتاب .

(٤٣) ارجع الى ص ٤٤٠ ، ٤٤١ من الكتاب .

(٤٤) ابن الحاج العبدرى : مدخـــــل الشرع الشريف على المذاهب (مرجـــع سابق) — جـ ٢ ، ص ٣١٦ .

(٤٥) الغزالى : احياء علوم الدين (مرجع سابق) — جـ ٣ ، ص ٧٣ .

(٤٦) أبو داود : سنن أبى داود (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ١٩٣ .

(٤٧) سورة النور : الآيتان ٥٨ ، ٥٩ .

(٤٨) محمد على حسن : علاقة الوالدين بالطفل (مرجع سابق) ، ص ١٦٩ .

(٤٩) سورة الروم : الآية ٢١ .

(٥٠) أنظـر فى تفصيل ذلك :

— عبد الغنى عبود : الأسرة المسلمة والأسرة المعاصرة — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٧٩ م ، ص ١١٦ وما بعدها .

(٥١) الامام البخارى : الأدب المفرد (مرجع سابق) ، ص ٦٨ .

(٥٢) ابن ماجة : سنن ابن ماجة (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ٢٣٦ (باب حسن معاشرة النســــــاء) .

(٥٣) سورة النســـــاء : الآية ١٩ .

(٥٤) الامام البخارى : الأدب المفرد (مرجع سابق) ، ص ٨٧ .

(٥٥) احمد عبد العزيز سلامة ، وعبد السلام عبد الغفار (مرجع سابق) ، ص ٩٩ — ١٠٠ .

(٥٦) سورة النساء :الآية ٣٤ .

(٥٧) سورة النساء : الآية ١٢٨ .

(٥٨) ابن ماجة : سنن ابن ماجة (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ٦٥ .

(٥٩) محمد على حسن : علاقة الوالدين بالطفل وأثرها فى جناح الأحداث (مرجع سابق) ، ص ١٧٣ .

(٦٠) محمد البهى : الاسلام فى حياة المسلم — الطبعة الخامسة — مكتبة وهبة — القاهرة — ١٩٧٧ م ، ص ٣١٧ .

(٦١) ارجع الى ص ٣٣٤ وما بعدها من الكتاب .

(٦٢) الجاحظ : كتاب المعلمين (مرجع سابق) ، ص ٣٩ .

(٦٣) الامام البخارى : الأدب المفرد (مرجع سابق) ، ص ٣٦ .

(٦٤) ابن الديبع الشيبانى (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ٤٨ .

(٦٥) المرجع السابق ، الصفحة نفسها .

(٦٦) بنجامين سبوك : موسوعة العناية بالطفل — ترجمة عدنان كيالى وايلى لاوند — الطبعة الثانية — المؤسسة العربية للدراسات والنشر — بيروت — لبنان — ١٩٧٥ م ، ص ٣٤٥ .

(٦٧) أحمد عبد العزيز سلامة وعبد السلام عبد الغفار (مرجع سابق)، ص ١٠٢ .

(٦٨) الامام مسلم : صحيح مسلم (مرجع سابق) — جـ ٢ ، ص ٧ .

(٦٩) الامام البخارى : الأدب المفرد (مرجع سابق) ، ص ٣٦ .

(٧٠) الامام مسلم : صحيح مسلم (مرجع سابق) — جـ ٢ ، ص ٧ .

(٧١) علاء الدين على المتقى : كنز العمال فى سنن الأقوال والأفعال (مرجع سابق) — جـ ١٦ ، ص ٤٤٥ .

(٧٢) محمود حسن : الأسرة ومشكلاتها — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٩٦٧ م ، ص ٤٢٩ ، ٤٣٠ .

(73) Arnold Gesell and Frances L. Ilg : The Child From Five to Ten; Harper and Brothers, New York, 1946, p. 359.

(٧٤) ارجع الى ص ٤٠١ ، ٤٠٢ من الكتاب ..

(٧٥) ابن سينا : السياسة (مرجع سابق) ، ص ١٠٧٥ .

(٧٦) المرجع السابق ، ص ١٠٧٤ .

(٧٧) الجاحظ : كتاب المعلمين (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ٢٦ .

(٧٨) فوزية دياب (مرجع سابق) ، ص ١٠٥ .

(٧٩) ابن سينا : السياسة (مرجع سابق) ، ص ١٠٧٤ ، ١٠٧٥ .

(٨٠) الغزالى : احياء علوم الدين (مرجع سابق) — جـ ٣ ، ص ٧٣ .

(٨١) ارجع الى ض ٤٠٣ ، ٤٠٤ من الكتاب .

(٨٢) أبو داود : سنن أبى داود (مرجع سابق) — جـ ٤ ، ص ٣٨٩ .

(٨٣) ارجع الى ص ٤٠٣ ، ٤٠٤ من الكتاب .

(٨٤) ارجع الى ص ٤٠٨ ، ٤٠٩ من الكتاب .

(٨٥) ابن سينا : كتاب السياسة (مرجع سابق) ، ص ١٠٧٤ ، ١٠٧٥ .

(٨٦) أبو الحسن القابسى (مرجع سابق) ، ورقة ٥٤ ب .

(٨٧) المصدر السابق ، ورقة ٥٤ أ .

(٨٨) أحمد عبد العزيز سلامة وعبد السلام عبد الغفار (مرجع سابق) ، ص ١٠٤ .

(٨٩) أحمد شلبى : تاريخ التربية الاسلامية — الطبعة الخامسة — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — ١٩٧٧ م ، ص ٢٠٦ .

(90) Dodge Bayard : Muslim Education in Medieveal Times; The Middle East Institute, Washington, D. C., 1962, p. 5.

(٩١) أحمد شلبى : تاريخ التربية الاسلامية (مرجع سابق) ، ص ٢٠٦ .

(٩٢) ابن سينا : القانون فى الطب (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ١٥٧ .

(٩٣) القابسى (مرجع سابق) ، ورقة ٦٣ ب .

(٩٤) أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الاسلام — الطبعة الثانية — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٩٧٥ م ، ص ١١٧ .

(٩٥) ابن عبد ربه : العقد الفريد (مرجع سابق) — جـ ١ ، ص ٢٧٧ .

(٩٦) ابن جماعة : تذكرة السامع والمتكلم (مرجع سابق) ، ص ٨٥ .

(٩٧) ارجع الى ص ٤٤١ من الكتاب .

(٩٨) ارجع الى ص ٤٨٧ ، ٤٨٨ من الكتاب .

(٩٩) ابن الحاج العبدرى (مرجع سابق) — جـ ٢ ، ص ٣٢٠ .

(١٠٠) أحمد بن أبى جمعة : جامع جوامع الاختصار (مرجع سابق) ، ص ٣٥ .

(١٠١) ابن جماعة (مرجع سابق) ، ص ٣٢ .

(١٠٢) محمد عبد الجواد : فى كتاب القرية — الطبعة الأولى — مطبعة المعارف ومكتبتها بمصر — القاهرة — ١٩٣٩ م ، ص ٩٩ .

(١٠٣) أحمد بن أبى جمعة (مرجع سابق) ، ص ٣٩ ، ٤٠ .

(١٠٤) أحمد شلبى (مرجع سابق) ، ص ٢٧٠ .

(١٠٥) فيليب حتى وادوارد جورجى وجبرائيل جبور : تاريخ العرب — دار الكشاف للنشر والطباعة والتوزيع — بيروت — ١٩٥٠ م ، ص ٤٩٦ .

(١٠٦) أحمد بن أبى جمعة (مرجع سابق) ، ص ٤٠ .

(١٠٧) المصدر السابق ، ص ٤١ .

(١٠٨) ابن جماعة (مرجع سابق) ، ص ٦٥ .

(١٠٩) سليمان اسحق عطية : ابن حجر الهيثمى وخلاصة رسالته تحرير المقال فى آداب وأحكام وفوائد يحتاج اليها مؤدبو الأطفال — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٧٨ م ، ص ٦١ .

(١١٠) ابن الحاج العبدرى (مرجع سابق) — جـ ٢ ، ص ٣١٨ ، ٣١٩ .

(١١١) المصدر السابق — جـ ٢ ، ص ٣٢٢ .

(١١٢) أحمد بن أبى جمعة (مرجع سابق) ، ص ٣٨ .

(١١٣) القابسى (مرجع سابق) ، ورقة ٥٤ ب .

(١١٤) سجع الحمام فى حكم الامام أمير المؤمنين على بن أبى طالب عليه السلام — جمع وضبط وشرح على الجندى ومحمد أبو الفضل ومحمد يوسف المحجوب — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٦٧ م ، ص ٤١٥ .

(١١٥) ابن الحاج العبدرى : مدخل الشرع الشريف على المذاهب (مرجع سابق) — جـ ٢ ، ص ٢٠٦ .

الفصل الحادى عشر

طرق التربية الإسلامية وأساليبها



تقـــــــــــديم :

بعد أن تناولنـــا مجالات التربية الاســـلامية فيما ســبق من فصـــول ، يجدر بنا أن نعرض بايجاز لأهم طرق التربية الاسلامية وأساليبها المستخدمة لتحقيق أهدافها ، وتلبية مطالب التربية الجسمية والنفسية والاجتماعية وغيرها .

وعلى الرغم من أن الكاتب لم يجد ــ فيما اطلع عليه من مصادر ــ تعريفا شــاملا متكاملا لطريقة التربية عند المربين المسلمين الأول ، فكل ما وجده هو وصف عام لبعض الأنشطة والأساليب التى تدخل فى مفهوم الطريقة ، الا أن الباحث فى تراث المســلمين التربوى يستطيع بسهولة أن يقف على مقصود الطريقة عندهم ، أنها أداة لمســـاعدة الفرد على اكتساب المهارات والعادات والاتجاهات والميول والقيم المرغوب فيها ، لأن هذه الأمور جميعا قابلة للاكتساب بل وقابلة للتغيير والتعديل ، باعتبارها أوجه نشاط يبذله المربى بغية مساعدة من يربيه على تحقيق التعلم المرغوب فيه .

ولا جدال فى أن الطريقة فى التربية ضرورية وهامة بصـــفة عامة ، حيث لا تؤتى التربية ثمارها المرجوة الا اذا اعتمدت على الطريقة الصحيحة للتوجيه وللتربية من قبل مرب تتوافر فيه الخصائص المطلوبة للتوجيه والتربية،ولهذه الأهمية التى تحتلها الطريقة فى التربية ، فقد اشتدت عناية التربية الاسلامية بها ، غير أنه قبل أن نعرض لأبرز طرق التربية الاسلامية وأهم أساليبها ، ينبغى أن نشير الى أن طرائق التربية ليست واحدة فى كل عصر وفى كل مجتمع ، بل هى وليدة ظروف وحاجات ومطالب اجتماعية معينة ، ومن ثم فهى تتغير كلما تغيرت الأهداف التربوية ، واهتمامات التربية لمواجهة متطلبات المجتمع وحاجاته .

وسنحاول أن نشـــير الى بعض هـــذه الطرق والأســـاليب التى استخدمتها التربية الاسلامية ، كما جاءت فى كتابات المربين ، وكما وضحت فى الممارسات التربوية المختلفة ، وهى أساليب وطرق متعددة ومختلفة ، فليس هناك طريقة واحــــدة تصلح لتحقيق جميع أغراض التربية ولجميع مراحل النمو ، وان كانت جميعا تتكامل فى سبيل الوصول الى الهدف .

والجدير بالملاحظة أن هناك تكاملا بين الطريقة والهدف فى التربية الاسلامية ، وأن هذه الطرق والأساليب قابلة للتطور والتكيف حسب الظروف والأحوال ووفق طبيعة الفرد ، وأنها جميعا تخضع لروح الاسلام وتعاليمه ، فالمربى يتوخى أهداف طريقته من الاسلام وأخلاقياته . وسوف نرى فى عرضنا لهذه الطرق ، أن طريقة التربية عند المربين المسلمين لم تكن اجتهادا فرديا محدودا ، وانما كانت عملا منظما ذا هدف وله قوانينه ومبادئه . ونبدأ هذه الطرق بالحديث عن أثر القدوة وتقديم نموذج للسلوك .

أولا : التربية بالقدوة وتقديم نموذج للسلوك :

ترى التربية الاسلامية ان القدوة أعظم وسائل التربية وأكثرها فعالية ، ومن هنا كان لهذه القدوة أهميتها البالغة ، والتربية فى الاسلام تعطى قيمة لأسلوب التربية بالمواقف والأفعال،وتعتبر ذلك أقوى تأثيرا من التوجيه بالوعظ والقول ، فلا فائدة ترجى من قول لا يترجم الى عمل ، والمسلم الكامل هو الذى يصدق قوله عمله ، قال تعالى :

— « ومن أحسن قولا ممن دعا الى الله وعمل صالحا وقال اننى من المسلمين » (١).

وقال تعالى :

— « يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون ؟ كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون » (٢) .

وقال صلى الله عليه وسلم :

— « لا يؤمن عبد حتى يكون لسانه وقلبه سواء ... ولا يخالف قوله فعله » (٣) .

والفرد فى تربيته لا بد له من قدوة فى والديه ومعلميه والمحيطين به ، لكى يتشرب قيم مجتمعه وآدابه عن طريق هذه القدوة ، فهى التى تجعل الصور الذهنية لتلك القيم والمبادىء المثالية معروضة عرضا واقعيا أمام عينيه .

ومعروف أن الطفل وهو يخضع للتربية يميل الى تقليد والديه ومعلميه وتمثل سلوكهم ، وذلك آمر طبيعى لأن « الناس لديهم حاجة نفسية الى أن يشبهوا الأشخاص الذين يحبونهم ويقدرونهم ، وأن هذه الحاجة تنشأ فى بادىء الأمر من خلال تقليد الأطفال لوالديهم وتقمصهم لهم ، أعنى أننا نتعلم خلال الطفولة أنه من الضرورى أن يصبح المرء شبيها بالناس الذين تكون لهم أهمية بالنسبة له ، وأن هذا الأمر ينتقل من الآباء الى

الأصدقاء بمرور الزمن وعند الكبر » (٤) ، ومادام ذلك أمرا طبيعيا فى الناس فقد حرصت التربية الاسلامية على توفير القدوة الصالحة ، فالطفل الذى يرى والده أو معلمه يكذب لا يمكنه أن يتعلم الصـــدق ، والطفل الذى تغش أمه أباه ، لا يمكن أن يتعلم الأمانة ، والطفل الذى يعانى قسوة أبيه أو معلمه لا يمكن أن يتمثل الرحمة فى حياته ٠

ان من السهل على المربين وضع منهج تربوى متكامل العناصر ، صحيح الأساس ، لكن هذا المنهج سرعان ما يفقد قيمته اذا لم يتحول الى حقيقة واقعية ، واذا « لم يتحول الى بشر يترجم بسلوكه وتصرفاته ومشاعره وأفكاره مبادىء المنهج ومعانيه ، عندئذ فقط يتحول المنهج الى حقيقة ، ويتحول الى حركة » (٥) ٠

والقدوة تبنى الفرد وتنميه « ان كانت قدوة صالحة خيرة ، وقد تهدمه ان كانت شريرة ، والقرآن يؤكد أهمية القدوة فى تقرير مصير الانسان تأكيدا قويا ، وهـو يدعو المسلمين لأن يدرسوا سيرة الرسول عليه الصلاة والسلام فيتخذوها قدوة لهـم » (٦) ، قـــــال تعـــــالى :

— « لقد كان لكم فى رسول الله أسوة حسنة » (٧) .

وجعل الاسلام الرسل عليهم السلام هم القدوة والمثل ، فقال تعالى :

— « لقد كان لكم فيهم أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر » (٨) .

والاسلام اذ يجعل القدوة الدائمة فى شخصية النبى صلى الله عليه وســـلم ، وفى الرسل جميعا فهو يجعلها قدوة دائمة متجددة فى واقع الناس ، فيعرضها عليهم ليحققوها فى ذوات أنفسهم كل بقدر ما يستطيع وتمكنه قدراته ، وتساعده امكاناته ، ليكون بدوره قدوة لمن يربيهم ، وقد سبق أن ذكرنا كيف حرصت التربية الاســلامية على أن يكون الآباء قدوة صالحة لأبنائهم ، ونماذج طيبة يحتذونها فى حياتهم (٩) .

ولقد أدرك المربون المسلمون مدى تأثر الطفل بشخص مربيه ومظهـــره وحركاته وايماءاته والفاظه ومجمل سلوكه ، فطلبوا من المربى أن يكون هذه القدوة الصـــالحة والنموذج الطيب ، فكتب ابن حبيب كتابا لمعلم بنيه قال فيـــه : « فلتكن أول ما تؤدب نفسك ، فان عينك متعلقة بهم ، وأعينهم متعلقة بك ، فالحسن عندهم ما استحسنته ، والقبيح عندهم ما استقبحته » (١٠)، ومثل ذلك ذكر الجاحظ فى (البيان والتبيين) ، من

نصيحة عقبة بن ابى سفيان لمعلم ولده (١١) ، ومثله قول عمرو بن عتبة لمعلم أولاده « أن عيونهم منعقدة بعينك ، فالحسن عندهم ما صنعت ، والقبيح عندهم ما تركت » (١٢) .

وقال على بن أبى طالب فى هذا الشأن موضحا أثر القدوة فى سلوك الأفراد : « من نصب نفسه للناس اماما فليبدأ بتعليم نفسه قبل تعليم غيره ، وليكن تأديبه بسيرته قبل تأديبه بلسانه ، ومعلم نفسه ومؤدبها أحق بالاجلال من معلم الناس ومؤدبهم » (١٣) .
ولأثر القدوة فى التربية اشترط المربون المسلمون فى المعلم أن يكون ممن « كملت أهليته ، وتحققت شفقته ، وظهرت مروءته ، وعرفت عفته ، واشتهرت صيانته » (١٤) ، كما اشترطوا — كما يذكر الغزالى — «أن يكون المعلم عاملا بعلمه، فلا يكذب قوله فعله، لأن العلم يدرك بالبصائر والعمل يدرك بالأبصار ، وأرباب الأبصار أكثر ، فاذا خالف العمل العلم منع الرشد ، وكل من تناول شيئا وقال للناس لا تتناولوه فانه سم مهلك ، سخر الناس منه ، واتهموه ، وزاد حرصهم على ما نهوا عنه ، فيقولون لولا أنه أطيب الأشياء وأكثرها ما كان يستأثر به » (١٥) .

ورأت التربية الاسلامية أن المربى حين يعطى القدوة ، ينبغى ألا يثير التناقض بين ما يامر به وبين سلوكه هو فى نفسه ، ان عليه أن « يتجنب أن يقول ما لا يفعل، وأن يامر بما لا يأتمر، وأن يسر غير ما يظهر»، وذلك لأن «أمره بما لا يأتمر مطرح، وانكاره ما لا ينكر على نفسه مستقبح ، بل ربما كان ذلك سببا لاغراء المأمور بترك ما أمر به عنادا ، وارتكاب ما نهى عنه كيادا » (١٦) .

ان تقديم نموذج جميل للسلوك من المربى مطلب ملح فى التربية الاسلامية ، فكما يقول ابن الحاج العبدرى « كيفما زادت الخصال المحمودة فى المؤدب زاد الصبى به تجملا ورفعة » (١٧) .

ثانيا : التربية بالترغيب والترهيب :

مصطلح الترغيب والترهيب يطلق عند المربين المسلمين على الوسائل الدافعة لفعل الشىء ، أو المانعة من فعله . وأسلوب الترغيب والترهيب من الأساليب التى لا يستغنى عنها المربى فى كل زمان ومكان ، « ومهما عملت فى حقل التربية فلا تستطيع السير طويلا ما لم يعرف الطفل أو الانسان أن هناك نتائج مسرة أو مؤلمة وراء عمله وسلوكه ، فان عمل خيرا نال السرور والحلاوة ، وان عمل شرا ذاق الألم والمرارة » (١٨) .

والانسان يولد وفيه استعداد الخوف والرجاء متجاورين « يخاف الظلمة ويخاف الوحدة ويخاف السقوط ويخاف الاصطدام ، ويخاف المناظر التى لم يالفها والأشخاص الذين لم يالفهم ، ويرجو الأمان والراحة والدفء والاستقرار فى حضن أمه وهو يرضع ، وبعد ذلك فى حجر أبيه وفى يد من يستريح اليهم من الناس ، وينمو الطفل ومعه هذان الخطان، هما هما، فى تقابلهما وازدواجهما، يحددان له مشاعر الحياة واتجاهاتها »(١٩)، والطفل على قدر ما يخاف ، وعلى نوع ما يرجو ، يوفق بين سلوكه وبين ما يرجو وما يخاف .

ولقد أشار القرآن الكريم طويلا الى هذا الأسلوب من أساليب التربية، والى الحكمة منه والى كيفية استخدامه بما يحقق الغرض منه ، ويكفى أن يتبين الانسان ذلك مما قصه القرآن وحكاه من أخبار الأولين والأمم السابقة ، فالانسان يلاحظ فيها جميعا بواعث الأمن والرجاء كما يلاحظ بواعث الترغيب والترهيب . ولقد بين القرآن الكريم أن الترغيب الذى يثير الرجاء فى نفس الانسان يدفع اليأس كما يجدد الأمل ويثير فى الانسان تطلعا الى الأفضل، مثال ذلك قول نوح عليه السلام لقومه، فيما حكاه القرآن الكريم:

— « فقلت استغفروا ربكم انه كان غفارا . يرسل السماء عليكم مدرارا . ويمددكم بأموال وبنين ويجعل لكم جنات ويجعل لكم أنهارا » (٢٠) .

وقد أشار الامام الغزالى الى أثر الترغيب والترهيب فى تعديل السلوك وفى التعلم بصفة عامة فقال : « لا يقود الى قرب الرحمن الا أزمة الرجاء ، ولا يصد عن نار الجحيم الا سياط التخويف » (٢١) .

ولقد أدرك المربون المسلمون أن الطفل اذا استثير شوقه الى شىء ما زاد اهتمامه به، وسرعان ما يتحول هذا الشوق الى نشاط يملأ حياته همة وعملا وتعلقا بما تشوق له، ورغبة فى الحصول عليه ، وقد عرضنا لذلك تفصيلا (٢٢) .

والتربية الناجحة هى التى تجيد استخدام أسلوب الترغيب والترهيب فى توجيه سلوك الأطفال واكسابهم ما يحتاجون من خبرات ومهارات ، يقول ابن سينا فى هذا الشأن « اذا فطم الصبى عن الرضاع بدىء بتأديبه ورياضة اخلاقه قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللئيمة ، وتفاجئه الشيم الذميمة ، فان الصبى تبادر اليه مساوىء الأخلاق ، وتنثال عليه الضرائب الخبيثة ، فما تمكن منه من ذلك غلب عليه فلم يستطع له مفارقة ولا عنه نزوعا ، فينبغى لمعلم الصبى أن يجنبه مقابح الأخلاق ، وينكب عنه معايب العادات

بالترغيب والترهيب والايناس والايحاش وبالأعراض والاقبال ، وبالحمد مرة وبالتوبيخ أخرى » (٣٣)٠والمربى الناجح هو من يدرك أن فى كل من الترغيب والترهيب ناحية سلبية وأخرى ايجابية ، ولا ينبغى فى استخدامه للترهيب أن يدفع الطفل ويرغبه فى القيـام بما يتجاوز حدود امكاناته ، ويفوق طاقاته وقدراته ، فيخفق حينئذ فى الوصـول الى الهدف المرجو ، وعندئذ يشعر بالخيبة والعجز وفقدان الثقة فى نفسه ، على حين أن المربى لو رغب الطفل فى انجاز ما يتفق وقدراته ، استشعر النجاح وأحس بالثقـة فى نفسه ، ودفعه ذلك الى مزيد من الانجاز والثقة فى النفس ، كما يؤدى الترغيب حينئذ الى انماء الشخصية القوية المطمئنة الى ما تأتيه من أعمال (٣٤) .

ثالثا : التربية بالتوضيح الحسى للمعانى :

« الأمثال والأشـبـاه » :

من وسائل التربية الاسلامية التى تقوم بدور فعال فى التأثير على سلوك الأفـراد ، استخدام الأمثال والتشبيهات لتوضيح المعانى المجردة . وقد أشار القرآن الكريم كمـا أشارت السنة النبوية الى أثر استخدام هذه الوسيلة من وسائل التربية ، بما تضمناه من شواهد لأمثال وتشبيهات لأمور حسية ، هى فى الوقت نفسه تحمل معانى تربوية ، « وما ابتدع التمثيل لرسم الأشكال والألوان فقط ، وانما ابتدع لنقل الشعور بهـذه الأشكال والألوان من نفس الى نفس ، ولتقوية الشعور وعمقه ونفاذه ، ويدخل فى ذلك ما ورد فى القرآن من أمثال أشار اليها بقوله : (وتلك الأمثال نضربها للناس وما يعقلهـا الا العالمون) . ومن أغراضها تقريب المعقول من المحسوس » (٣٥) .

ولعل فى قول الله تعـالى :

ـ « ألم تر كيف ضرب الله مثلا كلمة طيبة كشـجرة طيبة أصلها ثابت وفرعها فى السماء ، تؤتى أكلها كل حين بأذن ربها،ويضرب الله الأمثال للناس لعلهم يتذكرون »(٣٦) .

وفى قـوله تعـالى :

ـ « مثل الذين اتخذوا من دون الله أولياء كمثل العنكبوت اتخذت بيتا ، وأن أوهن البيوت لبيت العنكبوت لو كانوا يعلمون » (٣٧) .

ولعل فى ذلك اشارة الى استخدام القرآن الكريم لهذا الأسلوب من أساليب التربية.

ومن أمثلة استخدام السنة لهذا الأسلوب قوله صلى الله عليه وسلم :

— « انى رأيت فى المنام كأن جبريل عند رأسى وميكائيل عند رجلى ، يقول أحدهما لصاحبه اضرب له مثلا ، فقال اسمع سمعت أذناك ، واعقل عقل قلبك ، انما مثلك ومثل أمتك كمثل ملك اتخذ دارا ثم بنى بها بيتا ، ثم بعث رسولا يدعو الناس الى طعامه ، فمنهم من أجاب الرسول ومنهم من ترك ، فالله هو الملك ، والدار الاسلام،والبيت الجنة ، وأنت يا محمد رسوله ، فمن اجابك دخل الاسلام ، ومن دخل الاسلام دخل الجنة ، ومن دخل الجنة أكل مما فيهـــــا » (٢٨) .

ويفيد استخدام هذا الأسلوب التربوى كثيرا فى تربية الأطفال ، وذلك لأن مدارك الطفل عادة تقف عند الأمور الحسية، فلا يقوى على فهم المعانى الكلية فضلا عن التأثر بها فى مراحل طفولته الأولى ، ولذا ، كان البدء مع الطفل بالمحسوسات والانتقال منهـــا تدريجيا الى المعنويات هو ما يحتاجه الطفل لنموه العقلى السليم (٢٩) ، وهــذا الأسلوب يحقق ذلك .

وعموما تتضح فعالية استخدام الأمثال والتشبيهات طريقة للتربية فيما يلى :

١ — أن الأمثال والأشباه تبرز المعقول فى صورة المحسوس الذى يلمسه الناس ، فيتقبله العقل ، لأن المعانى المعقولة لا تستقر فى الذهن الا اذا صيغت فى صــورة حســية قريبة الفهم .

٢ — تكشف الأمثال عن الحقائق ، وتعرض الغائب فى معرض الحاضر .

٣ — ويضرب المثل للترغيب فى الممثل به حين يكون مما ترغب فيه النفوس .

٤ — ويضرب المثل للتنفير ، حين يكون الممثل به مما تكرهه النفوس (٣٠) .

والأمثال أوقع فى النفس ، وأبلغ فى الوعظ ، وأقوى فى الزجر وأقوم فى الاقنـــاع . والباحث فى التراث التربوى الاسلامى يجد الى جانب استخدام القرآن الكريم والحديث الشريف للأمثال والأشباه طريقة للتربية وللتعليم ، يجد الى جانب ذلك اهتمام المربين المسلمين بذلك ، فقد حرص بدر الدين بن جماعة مثلا على توجيه المعلم الى « تصـــوير المسائل ثم يوضحها بالأمثلة » (٣١) ، و « تصوير المسألة وتمثيلها لمن لم يتـــأهل لفهم مأخذهـــا ودليلهـــــــا » (٣٢) .

رابعا : التربية بالممارسة العملية

لقد آمنت التربية الاسلامية أن تقويم أخلاق الفرد لا يقوم بالوعظ وحــده ، ولا بالنصح القولى فحسب ، ولا بحفظه لنصوص القرآن والحديث التى تدعو الى الفضيلة ومكارم الأخلاق ، بل يحتاج الفرد فى تربيته الى أفعال يمارسها فتتكون أخلاقه عمليا ، ويتعلم من خلال الممارسة العملية فكرة الصواب والخطأ ، وما يجب عليه وما يجب له ، ويتعلم كيف يعامل غيره ويستجيب لهم ، وكل ذلك يتطلب مرانا وتدريبا وممارســة يومية ، وأدركت التربية الاسلامية أهمية العمل والممارسة العملية المتــكررة لتحقيق التعلم السليم وتثبيت نتائج هذا التعلم . والممارسة فى الغالب تجعل للأمر المتعلم نوعا من الاستقرار ونوعا من الآليــــة .

ونستطيع القول بأن أسلوب التربية بالممارسة العملية أسلوب أساسى فى الاسلام ؛ فمنا العبادات التى أمر الله بها عباده الا وسائل عملية للتربية ، وتستخدم التربيــــة الاسلامية هذا الأسلوب مبكرا فى حياة الأطفال ، ونحن نوضـــح ذلك فى تدبر الحديث الشــــــــريف :

ـ « مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين ، واضربوهم عليها وهم أبنـــاء عشـــــــر ســـــنين » (٣٣) .

والحديث يوجه الآباء والمربين الى حسن استغلال النشاط الذاتى للطفل وتوجيه هذا النشاط الى ما يحقق غاية تربوية ، فالطفل فى صلاته يمارس أســـاليب حركية سلوكية فى الوضوء ، وأساليب سلوكية أكثر تعقيدا فى الصـــلاة فى القيـــام والركوع والسجود ، ويمثل ألوانا من المعارف تتمثل فى ترديده لما حفظ من آيات القرآن الكريم ، والأب مطالب كما جاء فى الحديث الشريف أن يتابع ممارسة ابنه للصلاة ، فيعزز الصحيح منها فيحدث التعلم نتيجة لهذا التعزيز ، حيث يأخذ الطفل فى تحديد أخطائه أثناء تأدية الصلاة ثم يتحســـن أداؤه .

وتدريب الطفل على الصلاة وممارسته لها خمس مرات فى اليوم والليـلة نوع من اتاحة الفرصة للممارسة الموزعة على فترات متقاربة ، حيث يؤدى فى كل وقت من أوقات الصلاة صلاة واحدة ، وقد دلت التجارب على أن « الممارسة الكثيرة لموضوع ما قد تؤدى الى نتائج أفضل » (٣٤) ، والممارسة الكثيرة لموضوع ما،هى ما يشير اليه الأصوليون بمبدأ

« المداومة على الفعل »، وقد أشار المربون المسلمون الى أثر هذه الممارسة العملية المتكررة فى تثبيت الخبرة فقال ابن خلدون : « ان الملكات انما تحصل بتتابع الفعل وتكراره ، واذا تنوسى الفعل تنوسيت الملكة الناشئة عنه » (٣٥) ، وضرب العلامة ابن خلدون مثلا لذلك بتكوين الملكة البلاغية فقال : « انما تحصل هذه الملكة بالممارسة والاعتياد والتكرار لكلام العـــــــــــرب » (٣٦) .

وقد حرص رسول الله صلى الله عليه وسلم على تربية الأطفال بهذا اللون من ألوان التربية مؤكدا بذلك قيمة الممارسة العملية فى التعلم ، فعن ابن عباس قال : « بت فى بيت خالتى ميمونة ، فقام رسول الله صلى الله عليه وسلم من الليل فأطلق القربة فتوضأ ، ثم أوكأ القربة ، ثم قام الى الصلاة ، فقمت فتوضأت كما توضأ ، ثم جئت فقمت عن يساره، فأخذنى بيمينه فأدارنى من ورائه فأقامنى عن يمينه فصليت معه » (٣٧) ، وروى أبو مالك الأشعرى أن النبى صلى الله عليه وسلم « أقام الصلاة وصف الرجـــال ، وصف خلفهم الغلمان ، ثم صلى بهم ، فذكر صلاته ، ثم قال : هكذا صلاة » (٣٨) .

وقد حرص المربون المسلمون على استخدام الممارسة العملية فى التربية ، فنصـــح العبدرى معلم الأطفال « أن يعلمهم آداب الدين كما يعلمهم القرآن ، فمن ذلك أنه اذا سمع الأذان أمرهم أن يتركوا ما هم فيه من قراءة وكتابة وغيرها اذ ذاك ، فيعلمهم السنة فى حكاية المؤذنين ، والدعاء بعد الأذان لأنفسهم وللمسلمين . . . وكذلك الوضوء والركوع بعده ، والصلاة وتوابعها ، ويأخذ لهم فى ذلك قليلا قليلا ولو مسألة واحدة فى كل يوم أو يومين ، وليحذر أن يتركهم يشتغلون بعد الأذان بغير أسباب الصلاة ، بل يتركون ما هم فيه ويشتغلون بذلك حتى يصلوا فى جماعة . . . ويصلون فى المسجد الذى يصلى فيــــه مؤدبهم ، فان خاف عليهم اللعب أو العبث فيصلون فى المكتب جميعا ، ويقدمون أكبرهم فيصلى بهم جماعة ، وينبغى أن يعودهم الصلاة فى المسجد مع جماعة » (٣٩) ، أى يمارسون الصلاة عمليا فى كل وقت ويدربون عليها ، وعلى المعلم أن يتيح لهم فرص الممارســــة فى المسجد أو فى الكتاب ، ولا يكتفى أن يعلمهم ذلك نظريا دون الممارسة .

ومثل ذلك يقال فى تدريب الطفل على الصوم بالممارسة العملية له ، فكمـــا أمر الأطفال بالصلاة وهم أبناء سبع سنين ، أمر الآباء أن يعودوا أطفـــالهم الصوم فى سن حداثتهم ، فقد روى مسلم فى صحيحه عن الربيع بنت معوذ فى صوم يوم عاشوراء قولها :

كنا نصومه « ونصوم صبياننا الصغار منهم ان شاء الله ، ونذهب الى المسجد فنجعل لهم اللعبة من العهن ، فاذا بكى أحدهم على الطعام أعطيناها اياه عند الافطـار » — وفى رواية « تصنع لهم اللعبة من العهن (الصوف المنفوش)،فنذهب به معنا، فاذا سألونا عن الطعام، أعطيناهم اللعبة تلهيهم حتى يتموا الصيام » (٤٠) .

وهكذا فالطريقة العملية وما يرافقها من تكرار وممارسة معززة تؤدى الى تعلم جيد والى تثبيت خبرات الطفل التى اكتسبها ، وقد رأينا حرص المربين المسلمين على الربط بين الدراسة النظرية والتطبيق العملى ، ليتكامل الجانبان فى حياة الطفل .

ولا أدل على ايمان المسلمين بهذه الطريقة من طرق التربية، من أنهم كانوا فى عصورهم الأولى يحرصون على ارسال أطفالهم الى البادية، ليتعلموا فصيح اللغة وآدابها بالممارسة العملية فى بيئة لغوية أصيلة ، وقد ظلت هذه العادة ردحا طويلا من الزمن حتى أواخـر القرن الرابع الهجرى ، حين فسدت سلائق العرب فتوقفت تلك العادة .

خامســا : التربية بالقصـــة

أجمع المربون على أن القصة هى أكثر أنماط الأدب حيوية وامتلاء بالصور الحسية للأطفال وأقواها جاذبية لهم ومتعة ، فالقصة تستهوى الطفل فى سن مبكرة جدا ، وهـو يصغى الى قصص أمه وجدته منذ الطفولة الباكرة ، وتظل متعة الاستماع الى القصـة نامية فى نفسه حتى بعد مرحلة المراهقة .

والقصة مزيج من الحوار والأحـــداث والترتيب الزمنى مع وصف للأمكنـــة والأشخاص والحالات الاجتماعية والطبيعية التى تمر بشخصيات القصة ، وهى قادرة على تأكيد الاتجاهات المرغوبة لدى الطفل وترسيخ القيم المعنـــوية ، وذلك عن طريق استثارة مشاركته العاطفية لنماذج السلوك التى تقوم القصة بتقـــديمها ، والمواقف التى تصـــــــــورها .

واستخدام القصة فى مجال التربية والتوجيه أمر معروف منذ القدم ، فقد كانت أول ما صحب الانسان فى هذه الحياة ، وكانت أقدم ما عرف عن تصورات عقـله وصيد خواطره وطوارق أحلامه ، ولسنا مبالغين اذا قلنا ان أحداث القصة وخيالاتها وتصوراتها كانت أقوى قوة دفعت الانسان الى تحريك لسانه والى ايقاظ ملكاته واطلاق جميـــع

القوى الكامنة فيه (٤١) ، وقد حفظ لنا التاريخ فيما حفظ العديد من قصص الأقدمين نراها فى آثار الفراعين وأساطير اليونان ، وغيرها .

التربية بالقصـــة عند المســـلمين :

جاء القرآن الكريم بالقصة تذكرة وعبرة يوجه بها العقول والقلوب الى سبل الخير ويحذرها من الغواية والنكران والجحود . قال تعالى :

— « نحن نقص عليك أحسن القصص بما أوحينا اليك هـذا القرآن وان كنت من قبله لمن الغـــــافلين » (٤٢) .

وحوى المصحف الشريف بين دفتيه أخبار البلاد والعباد وقصص الأمم السابقة متخذا منها جميعا وسيلة للاقناع والهداية ، حيث ينفذ بالقصة الى القلوب ، ويفتح بها العقـــــول المغلقـــة :

— « فاقصص القصص لعلهم يتفكرون » (٤٣) .

وتنوعت القصة فى القـــرآن الكريم ، فجأت على ألسنة البشر وعلى ألسنة الجن، وعلى ألسنة الحيوان والطير كما جاء فى سورة النمل :

— « حتى اذا أتوا على وادى النمل ، قالت نملة : يا أيها النمل ادخلوا مساكنكم لا يحطمنكم سليمان وجنوده وهم لا يشعرون ، فتبسم ضاحكا من قولهــــا وقال : رب أوزعنى ان أشكر نعمتك التى انعمت على وعلى والدى ، وأن أعمل صـــالحا ترضاه ، وادخلنى برحمتك فى عبادك الصالحين . وتفقد الطير فقال ما لى لا أرى الهدهد أم كان من الغائبين ؟ لأعذبنه عذابا شديدا أو لأذبحنه أو ليأتينى بسلطان مبين . فمكث غير بعيد ، فقال أحطت بما لم تحط به ، وجئتك من سبأ بنبأ يقين » (٤٤) .

واذا كان القرآن الكريم قد استخدم القصة كاحدى وسائل الهـــداية والتذكير والعبرة والتفكير ، فما ذلك الا لأنه — وقت نزول القرآن — كان القصص منتشرا بين العرب يستهويهم ويشدهم اليه ، ويترك فى نفوسهم أثرا لا يمحى ، وحين أحس المشركون بخطر القرآن الذى سفه احلامهم وأبطل معتقداتهم،استعانوا بسلاح ظنوه مشابها وضريعا لما جاء به محمد بن عبد الله ، والتمسوا رواية القصـــة وحكاية الأســـاطير عند النضر

ابن الحارث ، لعلها تحول عجب الناس واعجابهم بالقرآن ، أو تصرفهم عن الاستماع اليه [٤٥] .

وقضى الاسلام على الوثنية واساطيرها ، وأخذ المسلمون الأولون فى نسيانها أو تناسيها،لأن هذه الأساطير تخالف دينهم الجديد ، ولم يعودوا يقصونها على أطفالهم ، أو يحكونها لصغارهم ، بل شرعوا يأخذونهم بتربية تتفق مع دينهم الحنيف ، وكانت أخبار الدين الجديد وقصصه حديث العامة والخاصة فى المنتديات ومضارب الخيام وعلى السنة الرجال ثم تنتقل الى المنازل والدور فتسرى على الشفاه ، ليسمعها الأطفال . . . وتحكى الأمهات المؤمنات لأطفالهن عن النبى المرسل من عند الله ، ليخرج الناس من الظلمات الى النور ، وعن الدين الذى طلع كالفجر الصادق ، وتقص عليهم أنباء السابقين الأولين فى الاسلام ، وما يلقونه من عنت المشركين ، وتروى لهم بطولات الصبر وثبات العقيدة [٤٦] ، ولا شك أن قلوب الأطفال حينذاك كانت تتشوق الى الاسهام فى هذه البطولات ، وكانوا يتابعون أخبار النبى صلى الله عليه وسلم وبطولات أصحابه فى لهفة وحب .

وبعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم ، جلس القصاص فى المسجد منذ عهد عمر ابن الخطاب يقصون قصص الرسول صلى الله عليه وسلم وأخبار الأمم السابقة ، وكان (تميم الدارى) أول من قص فى مسجد الرسول صلى الله عليه وسلم ، وحين استأذن عمر فى أن يذكر الناس بالقصص أبى عليه أول الأمر ، ثم أذن له فى آخر خلافته بجلسة واحدة يوم الجمعة ، وبعد أن تولى عثمان بن عفان الخلافة أذن لتميم فى جلستين كل أسبوع فى المسجد .

وكذلك كان « أبو اسحاق كعب بن نافع » من أهم منابع القصة فى ذلك الوقت ، فقد كان يهوديا يمنيا ثم اعتنق الاسلام على عهد أبى بكر أو عمر ، واستغل كعب معارفه الواسعة بالتوراة وأخبار ملوك اليمن السابقين وجعلها مصدرا لقصصه [٤٧] .

وبعد خلافات على ومعاوية ، روج كل فريق لمذهبه بالأسلوب الذى يرتضيه ، فعين معاوية قصاصا رسميين يؤمون المساجد بعد صلاتى الفجر والمغرب ، يقصون الحكايات التى تتفق ودعوة معاوية ، ونشط القصص الدينى فى عهد الأمويين نشاطا ملحوظا ، ومن أقدم المنابع فى القصص الدينى (وهب بن منبه) وكان فارسى الأصل ، واشتهر بمعرفة

أخبار أهل الكتاب، وروى القصص والأساطير، والمدونون العرب اتخذوه مصدرا لهم (٤٨).

ولا شك أن هذا النشاط القصصى للكبار لا بد أن يترك آثاره على قصص الأطفال، فتنشط تبعا لذلك قصص الأطفال، ويصوغ لهم الكبار قصصا وحكايات فى كل الاتجاهات الدينية بأسلوب يناسب سنهم ومداركهم وعقولهم ، غير أن الذين دونوا التراث العربى فى أواخر العصر الأموى وفى العصر العباسى وجهوا جهودهم الى أدب الكبـار ، ولم يهتموا بتدوين أدب الأطفال مما كان يروى لهم ويحكى من قصص وحكايات ، ولم يسترع انتباه المدونين من أدب الأطفال الا الأغنيات التى كان يرقص بها الكبار صغارهم ، وكان للعرب نصيب موفور من هذه المقطوعات الشعرية اشتهرت فى أخبـارهم ، وأثرت عنهم فى مجالسهم ومنتدياتهم ومنازلهم، وكانوا يتخذون هذا الترقيص بالغناء وسيلة ترفيه وتسلية للطفل ، وبجانب ذلك كانوا يبتغون به غرس جميل الخصال وحميد الفعال فى ذهـنه قبل أن يشتد عـوده ويكبر (٤٩) .

وكان دخول الشعوب الأجنبية فى الاسلام ايذانا بانفتاح الباب على مصراعيه لقصص الأطفال ، حيث كان للشعوب التى دخلت فى الاسـلام رصيد ضخم من التراث القصصى والأساطير وتاريخ الأبطال والملاحم والخرافات وقصص الحيوان ، ومن الطبيعى اذا امتزج شعبان أن يتبادلا الثقافات والقصص ، وأخذ الخيال العربى فى استيعاب ما يهاجر اليه من قصص وحكايات ، وشرع يتذوق ما يستورده من خرافات وأساطير .

ثم كانت الانطلاقة الكبرى للخيال العربى فى هذا المجال بعد ترجمة كتاب « كليلج ودمنج » الذى خرج الى العربية باسم « كليلة ودمنة » ، وكتاب « هزار أفسـان » من الفارسية والذى خرج الى العربية نواة « لألف ليلة وليلة » فأضاف الخيال العـربى اليهما ، ونسج على منوالهما ، فألف سهل بن هارون كتابا سماه « ثعلة وعفراء » وكتب على بن داود كتابا سماه « كتاب النمر والثعلب » ، وحاكى اخوان الصفاء كليلة ودمنة فى رسائلهم ، ونقلوا هذه الحكايات الأدبية من مغزاها الاجتماعى والسياسى والشعوبى الى الميدان الفلسفى ، وكتب على منواله « الشريف بن الهبارية » كتاب « الصادح والباغم » وتأثر به « محمد بن قاسم بن احمد بن ظفر » فى كتاب « سـلوان المطـاع فى عدوان الأتبـاع » (٥٠) .

القصــة فى منهج تعليم الطفــل المســـلم :

على الرغم من أن الذين دونوا التراث العربى لم يلقوا بالا الى تدوين ما كان منتشرا فى عصور الاسلام الأولى،من قصص للأطفال وحكايات كانت تتداول بينهم أو تحكى لهم، فان المربين قدروا للقصة دورها التربوى،وتنبهوا الى أهميتها فى تقويم الأخلاق واكساب حميد الصفات،وغرس ما يرغب من قيم واتجاهات ، فطلبوا من المعلمين والمربين أن تكون القصة أصلا فى مناهج الأطفال التعليمية ، وقد بعث عمر بن الخطاب الى ساكنى الأمصار كتابا يقول فيه « أما بعد ، فعلموا أولادكم السباحة والفروســية ، ورووهم ما سار من المثل وحسنن من الشعر » (٥١).والذى يعنينا هنا قوله «ما سار من المثل»،فمن المعروف أن لكل مثل قصة مضربه ، ولا يمكن أن يروى المثل للأطفال كى يتعلموه دون حــــكاية القصة بأسلوب يناسب عقولهم ويلائم تفكيرهم ، ويلائم مداركهم .

وقد حوت كتب الأدب والتاريخ العديد من وصايا الخلفاء والأمـــــراء والوزراء للمعلمين أن يعلموا أولادهم قصص السابقين وأخبار الصالحين (٥٢) .

وقد أبرز لنا الامام الغزالى أهمية القصة وأدب الأطفال فى التربية ، فقد جعـــــل احاديث الأخبار وحكايات الأبرار وأحوالهم احدى الوسائل التعليمية وخاصة من الناحيتين الدينية والخلقية،وجعلها سبيلا لغرس الخلق القويم فى النفوس وتهذيب السلوك بالقدوة الصالحة ، وجعل تعلم هذه القصص بالسماع أو القراءة من أحسن أساليب الترفيه لشغل أوقات الفراغ عند الصبى ، وابعاده عن العبث والمجون ، وكذلك يطالب مذهب الغزالى فى التربية بمنع الصغار من قراءة او سماع الأدب المثير كقصص الحب الحادة والعاشقين المولهين بالغرام،وذلك محافظة عليهم من الفساد (٥٣)،حيث قال الغزالى فى تعليم الطفل، « يتعلم القرآن وأحاديث الأخيار وحكايات الأبرار وأحوالهم لينغرس فى نفســـــه حب الصالحين ،.ويحفظ من الأشعار التى فيها ذكر العشق وأهله ، ويحفظ من مخالطة الأدباء الذين يزعمون أن ذلك من الظرف ورقة الطبع ، فان ذلك يغرس فى قلوب الصـــــبيان بذور الفســـــــــــــاد » (٥٤) .

واكد ابن مسكويه الفيلسوف على اهمية القصص واخبار السابقين الا إنه عاب من هذه القصص والأخبار ما يثير فى نفس الأطفال الحقد والكراهية والضغينة ورديء الخصـــال فقال : « انى لأكثر التعجب ممن يعلم أولاده أخبار الملوك ووقائعهم بعضهم ببعض ، وذكر

الحروب والضغائن، ومن انتقم أو وثب على صاحبه ، ولا يخطر بباله أمر المودة ، وأحاديث الألفة ، وما يحصل من الخيرات العامة لجميع الناس بالمحبة والأنس ، وأنه لا يستطيع أحد من الناس أن يعيش بغير المودة ، وان مالت اليه الدنيا بجميع رغائبها » (٥٥) .

كذلك أكد الجاحظ القصة والأخبار والآثار وسيلة للتربية، وقام بتحديد منهج التعليم فى عصره فى « الكتاب والحساب والفرائض والقرآن والنحو والعروض والأشعار والأخبار والآثار » (٥٦) . وتمتاز القصة باعتبارها وسيلة تربوية عن غيرها من الوسائل بملازمتها للطفل فى كل زمان ومكان ، هذا بالاضافة الى أنها وسـيلة تربوية قليلة التكاليف اذا قورنت بالوسائل الأخرى ، بجانب ما تقوم به القصة من اشباع لحاجاتهم ، على أن تأثير القصة التربوى يتوقف على قدرة القاص على اخراج الطفل من حدود نفسـه الى حيز القصة ، ليندمج فى حوادثها ، ويعيش مع أشخاصها حياتهم ، كما يتوقف تأثيرها على مراعاة مرحلة نموهم وتخير موضوعها المناسب لهم .

سادسـا : التربية بالثـواب والعقـاب

من الطرق المستخدمة فى تربية الطفل بل الفرد عموما (الثواب والعقاب) ، وهما شكلان من أشكال الضبط الاجتماعى ، « فلكى يؤثر فرد على الآخرين ، يجب أن يعتمد غالبا على قدرته على اثابتهم على صوابهم ، أو عقابهم على خطئهم ، ومن ثم فان أحـد أبعاد القوة الاجتماعية هو القدرة على اثابة أو عقاب من يفرض أن نؤثر فيهم » (٥٧) .

وقد عرضنا لموقف التربية الاسلامية من استخدام الاثابة ، حيث توصـل المربون المسلمون الى أن الفرد يستجيب بصورة أفضل اذا وجد الاثابة والتشجيع ، وأن أداءه مع هذه الاثابة يتحسن ، حتى اذا ما وجد تثبيطا لهمته انهار أداؤه (٥٨) ، وذكرنا آراء عديد من المربين المسلمين فى قيمة استخدام الثواب لتثبيت التعلم أمثال ابن مسكويه والغزالى والعبدرى والقابسى وشمس الدين الانبابى وغيرهم كثير، وبينا أن الاستحسان الاجتماعى يمثل أحد أشكال التدعيم الأكثر فعالية بالنسبة للأطفال ، وأن فعالية هذا الاستحسان تتوقف جزئيا على شخصية من يمنح هذا الاستحسان ، وأن استحسان الأب لما ينجزه ولده من أعمال شىء هام فى تربيته ، حيث أن الخواص الدافعة للاستحسان الاجتماعى تتوطد جذورها فى الدفء الوالدى (٥٩)، كما أن « استحسان المعلم مصدر أساسى للتدعيم

بالنسبة للتلاميذ فى مراحل التعليم المختلفة بصفة عامة ، وفى سـنوات دراستهم الأولى بصـــــفة خاصـــة » (٦٠) .

أما استخدام العقاب وسيلة تربوية للضبط الاجتماعى فقد شغل حيزا لا بأس به من فكر المربين المسلمين ، غير أن الجدير بالملاحظة أنهم قدموا الثواب عليه فى كل الأحوال ، ولم يسمحوا باستخدامه الا عند الضرورة ، وقد راعوا فى استخدامه ما بين الأطفال من فروق فردية فقال العبدرى : « رب صبى يكفيه عبوسة وجه عليـــه ، وآخر لا يرتدع ألا بالكلام الغليظ والتهديد،وآخر لا ينزجر الا بالضرب والاهانة ، كلٌ على قدر حاله » (٦١)، وقال ابن الجزار القيروانى ان من الأطفال « من اذا مدح تعلم علما كثيرا ، ومنهم من يتعلم اذا عاتبه المعلم ووبخه ، ومنهم من لا يتعلم الا للفرق من الضرب » (٦٢) ، ولهــذا اهتمت التربية الاسلامية بما بين الأطفال من فروق فى استخدامها للعقاب ، كما اهتمت بالتنوع فى طرق التهذيب والتأديب ، ونستطيع فى السطور القليلة التالية أن نعرض لهذا التنوع موضحين بايجاز خطوات استخدام العقوبة وسيلة للتربية فى اطار التربية الاسلامية :

(أ) التغافل عن خطـــا الطفـــل أولا :

اذ « الأولى ألا يوبخ عليه ، ولا يكاشف بأنه أقدم عليه ، بل يتغافل عنه تغافل من لا يخطر بباله أنه قد تجاسر على مثله ولا هم به ، ولا سيما ان ستره الصبى ، واجتهد فى أن يخفى ما فعله عن الناس » (٦٣) ، « فان اظهار ذلك عليه ربما يفيده جســـارة حتى لا يبالى بالمكاشــــــفة » (٦٤) .

(ب) عقاب الطفل على الخطأ بعيدا عن الناس :

فان عاد الطفل الى ارتكاب الخطأ بعد أن تغافل المربى عنه « فليوبخ عليـــه سرا ، وليعظم عنده ما أتاه ، ويحذر من معاودته ، فانك ان عودته التوبيخ والمكاشفة حملته على الوقاحة ، وحرضته على معاودة ما كان استقبحه ، وهان عليه سماع الملامة فى ركـوب قبائح اللذات التى تدعو اليها نفسه » (٦٥) .

ومن هنا كان توجيه المربين المسلمين للمربى أن « لا يكثر القول عليه بالعتاب فى كل حين، فانه يهون عليه سماع الملامة وركوب القبائح ، ويسقط وقع الكلام فى قلبه » (٦٦) .

(جـ) عتـــاب الطفـــل ولومه جهــــرا :

فاذا لم يرتدع الطفل بعد عتابه على الخطأ سرا ، وتحذيره من معاودة ارتكابه ، واستمر فى خطئه ، عوتب على ذلك أمام رفــاقه والمحيطين به ، ومع ذلك فلا ينبغى أن يشتمل لومه وتقريعه على « شتم أو سب عرض ، كقول من لا يعرف لأطفال المؤمنين حقا : يا مسخ ، يا قرد ، فلا يفعل (المربى) هذا ولا ما كان مثله فى القبح » (٦٧) .

والجهر باللوم والتقريع من العقوبات التى ترمى الى استغلال الخـــوف الأدبى ليحفظ الطفل كرامته أمام رفاقه ، أما الأطفال المشاهدون لهـــذه العقوبة فالتأثير فيهم لا يقل عن الأثر الذى يلحق بالمذنب ، ذلك أن الألم ينتقل الى الناس كالعـــدوى بدافع المشاركة الوجدانية أو التعاطف ، وهو من النزعات الفطرية فى الانسان ، ويلعب التصور والخيال دورا كبيرا فى هذه المسألة ، ذلك أن مشاهد العذاب يتصور فى خياله ما ينزل به اذا كان هو الواقع تحت العذاب ، فهو يتألم كما لو كان التأثير حقيقيا لا وهميا ، وهـــو يخشى العقاب ويرهبه خشية المذنب ورهبة المعاقب (٦٨) .

وقد أشار القرآن الكريم الى تأثير هذه العقوبة فى قوله تعالى :

— « وليشهد عذابهما طائفة من المؤمنين » (٦٩) .

فالغرض من هذه المشاهدة مزدوج ، هو التشهير بالمذنب من جهة ، وضرب المثـــل للغير من جهــــة أخـــــرى .

ومع اقرار التربية الاسلامية لعقوبة الجهر باللوم والتقريع فانهـــا حرصت على القصد فى استخدام هذه العقوبة، فقال الغزالى للمربى أبا كان أو معلما « ولا تكثر القول عليه بالعتاب فى كل حين ، فانه يهون عليه سماع الملامة وركوب القبائح ، ويسقط وقع الكلام فى قلبه ، وليكن الأب حافظا هيبة الكلام فلا يوبخه الا أحيانا » (٧٠) . وللاقتصاد فى استخدام هذه العقوبة مغزاه التربوى ، فقد ثبت لدينا الآن أن الطفل اذا تكرر لومه وتوبيخه فانه « يمر بثلاث مراحل عادة : أولاها مرحلة التألم من الشـــعور بالذنب ، وبالتكرار تأتى مرحلة التضايق من التوبيخ والكراهية لمصدر التوبيخ ، وبزيادة التكرار تأتى عادة مرحلة ثالثة وهى عدم اعارة التوبيخ ومصدره أى اهتمـــام » (٧١) ، أو بتعبير الامام الغزالى « يهون عليه سـماع الملامة وركوب القبـــائح ، ويسقط وقع الكلام فى قلبـــــه » (٧٢) .

(د) عقـــــوبة الضرب :

ولا يلجأ اليها المربى فى التربية الاسلامية الا اذا استنفذ كل وســـائل التأديب الأخرى ، والجدير بالملاحظة أن المربين المسلمين حين أقروا هـــذه العقوبة وسيلة من وسائل التربية،أحاطوها بشروط جعلتها تؤدى الغرض منها فى التأديب والتقديم والتربية، ولا تتعدى ذلك الى التشفى والانتقام ، فعقوبة الضرب « انما جازت للصبى لظن أنهـا تفيد الاصلاح ، فاذا كان الضرر سيأتى منها انتفت » (٧٣) .

ومن الشروط المقيدة لهذه العقوبة كما يقول ابن حجر الهيثمى « أنه لا يجوز للمعلم الضرب الا بعد اذن أب فجد فوصى فأم ونحوها » (٧٤) ، وأنه كما يقول القابسى « لا يوقع الضرب الا على ذنب يتبين » (٧٥) . وقد أجاز الفقهاء « للمعلم الضرب على كل خلق سيىء صدر من الولد ، وعلى كل ما فيه اصلاح للولد » (٧٦) ، من ذلك جواز ضرب الطفل على « الصلاة ، واللوح ، والشـــتم ، والكذب ، والهروب من المكتب ، وعقوق الوالدين ، ومخالطة أقران السوء ، وغير ذلك من المصالح » (٧٧) .

كل ذلك يجوز للمعلم أن يؤدب الطفل عليه،ولكن « لا بد من تيقنه له بالمعاينة ، أو من اخبار من يقبل خبره بأنه فعل ذلك » (٧٨) ، فلا يضرب المعلم الطفل بالشبهة أو بالظن دون التأكد من ارتكابه لما يوجب الضرب ، حتى اذا تيقن وشرع فى العقاب كان « الأدب على قدر الذنب » (٧٩) ، أى على حسب ما يراه المعلم كافيا لردع الصبى عن خطئه ، ولا يتجاوز ذلك بحال من الأحوال. وقد صرح ابن حجر فى (تحرير المقال) بأنه « يشترط فى جواز التعزير للمعلم أن يظنه زاجرا له من غير ضرب مبرح » (٨٠) ، حيث « لا يجوز البرح اجمـــاعا ولا غيره على الأصـــح لأنه لا يفيد ، فاذا ظن انتفـــاء فائدتها فلا مقتضى لجـــــــــوازها » (٨١) .

وفى حد ضرب الطفل اذا استأهل عقوبة الضرب علاوة على أنه لا يجـــوز الضرب المبرح ، فقد أجمع الفقهاء على أن الصبى « اذا اســـتأهل الضرب فاعلم أن الضرب من واحدة الى ثلاثة »،« وهذا أدبه اذا فرط » (٨٢) ، فاذا ارتكب الصبى خطأ يقتضى زيادة العقوبة عن الحـــد الذى شرعه الفقهـــاء ، وكان « يستأهل من الأدب فـــوق الثلاث ، فتـــكون الزيادة عن اذن من القائم بأمر هـــذا الصبى ، ثم يزاد على الثلاث ما بينه وبين العشر،اذا كان الصبى يطيق ذلك » (٨٣) . قال ابن سحنون فى هذا الصدد : « لا بأس أن يضربهم (أى المعلم) على منافعهم ، ولا يجاوز بالأدب ثلاثا الا باذن الأب فى أكثر من

ذلك اذا آذى احدا ، ويؤدبهم على اللعب والبطالة ، ولا يجاوز بالأدب عشرة،لأن العشرة غاية الأدب ، وكذلك سمعت مالكا يقول ، وقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : لا يضرب أحدكم أكثر من عشرة أسواط الا فى حد » [٨٤] .

ومن الشروط المقيدة أيضا لاستخدام عقـوبة الضرب ، ما اشترطه الفقهاء من أنه « يلزم للفقيه أن يتقى فى ضربه الوجه والمقاتل ، لخبر مسلم أنه صلى الله عليه وسلم قال : اذا ضرب أحدكم فليتق الوجه ، ولأن القصد روعه لا قتله ، ثم كيفيــــة ضربه أن يكون مفرقا لا مجموعا فى محل واحد ، وأن يكون فى غير وجه وفى غير مقتل ، كالفرج وتحت الأذن ... وأن يكون بين الضربتين زمن يخف فيه ألم الأولى » [٨٥] .

وقد حدد الفقهاء مواضع لضرب الصبى لا تلحق به الأذى ، ولا تصـيبه بالضرر ، ويكون نتيجة ذلك ردعه عن الخطأ ، واقلاعه عن ارتكابه ، قال ابن أبى جمعة المغراوى : « ومحل الضرب تحت القدم ، ولا ينبغى للظهر والبطن كما يفعل من لا دين له ، وأعظم منه أن يعصر انثييه أو يضرب على مراقه أو على مجمع الذكورية فيفسد منه النسل » [٨٦] .

أما ما يستخدم فى الضرب فيجب « أن يكون معتدل الحجم بين القضيب والعصا ، وأن يكون معتدل الرطوبة ، فلا يكون رطبا فيشق الجلد لثقله ، ولا شديد اليبوســة فلا يؤلم لخفته » [٨٧] .

وهكذا ، فاذا كان المربون المسلمون قد أباحوا الضرب عقوبة لتأديب الصبى وتقويم خلقه ، فانهم قد أباحوه فى حدود ضيقة للغاية ، وضمنوه شروطا بالغة الصــعوبة فى استخدامه ، حتى لا يلحق بالصبى اى ضرر ، وحتى لا تخرج عقوبة الضرب عن مغزاهــا ومعناها التربوى. ان المربين قد اشترطوا ألا يلجأ المربى لضرب الطفل حتى يستنفذ كل وسائل التأديب الأخرى جميعا،من تنبيه ولوم وتقريع وتهديد باستخدام العقاب ، فاذا استحق الطفل الضرب فلا بأس عندهم ، ولكن يضرب ضربا مبرحا لا يؤذى كما ذكر ابن حجر ، أو بتعبير ابن الأخوة فى معالم القربة : « لا يخشى منه مرض ولا غائلة » [٨٨] ، وفى حدود ثلاث ضربات لا يزاد عليها الا اذا استأهل جرم الطفل هذه الزيادة، ولا يزاد عن ثلاث حتى يستأذن ولى الأمر فى ذلك ، فان لم يأذن فلا يزاد فى عقوبته ، ويكفى ألا يوافق ولى الأمر على أن تزاد عقوبة ولده ، ليمتنع المعلم عن استخدامها مع الصبى ، فاذا وافق ولى الأمر فهناك قيود تحد من أخطار عقوبة الضرب كنوع الخطأ الذى ارتكبه الصبى ، وهل يستأهل زيادة العقاب أم لا ، ونوع الآلة التى يضرب بها حتى لا تحدث له ضررا ، وعدد الضربات ومكان الضرب ، وغير ذلك مما يجعل استخدام المربين لهذه العقـوبة استخداما محــــدودا ومقيــــدا .

هوامش الفصـــل الحـــادى عشر

(١) سورة فصلت : الآية ٣٣ .

(٢) ســـــورة الصف : الآيتان ٢ ، ٣ .

(٣) علاء الدين على المتقى : كنز العمال فى سنن الأقوال والأفعال (مرجع سابق) — ج ١ ، ص ٤١ .

(٤) أحمد عبد العزيز سلامة وعبد السلام عبد الغفار (مرجع سابق) ، ص ٢٠٠ .

(٥) محمد قطب : منهج التربية الاسلامية — الطبعة الثانيـــة — دار الشروق — بيروت (بدون تاريخ) ، ص ٢٢١ .

(٦) محمد فاضل الجمالى : نحو توحيد الفكر التربوى فى العالم الاسلامى (مرجع ســــابق) ، ص ١١٢ ، ١١٣ .

(٧) ســـــورة الأحـزاب : الآية ٢١ .

(٨) ســـــورة الممتحنـة : الآية ٦ .

(٩) ارجع الى ص ٤٧٩ ، ٤٨٠ من الكتاب .

(١٠) أحمد بن أبى جمعة المغراوى (مرجع سابق) ، ص ٣٩ .

(١١) الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر) : البيـــان والتبيين — تحقيق حسن السندوبى — مطبعة مصطفى محمد — القاهرة — ١٩٣٢ م — ج ٢ ، ص ٥٣ .

(١٢) ابن عبد ربه : العقد الفريد (مرجع سابق) — ج ١ ، ص ٢٧٧ .

(١٣) سجع الحمام فى حكم الامام (مرجع سابق) ، ص ٤٢٠ .

(١٤) ابن جماعة (مرجع سابق) ، ص ٥٨ .

(١٥) الغزالى : احياء علوم الدين (مرجع سابق) — ج ١ ، ص ٥٨ .

(١٦) أبو الحسن الماوردى : أدب الدنيا والدين (مرجع سابق) ، ص ٦١ .

(١٧) ابن الحاج العبدرى : مدخل الشرع الشريف (مرجع سابق) — ج٢ ، ص٣٢٣ .

(١٨) محمد فاضل الجمالى (مرجع سابق) ، ص ١١٦ ، ١١٧ .

(١٩) محمد قطب : منهج التربية الاسلامية (مرجع سابق) ، ص ١٥٥ ، ١٥٦ .

(٢٠) ســــــورة نــــوح : الآيات ٩ ــ ١٢ .

(٢١) محمد جمال الدين القاسمي : موعظـة المؤمنين من احيـاء عـلوم الدين ــ دار العهد الجديد ــ القاهرة (بدون تاريخ) ، ص ٣٣٠ .

(٢٢) ارجع الى ص ٤٣٧ ، ٤٣٨ من الكتاب .

(٢٣) ابن سينا : كتاب السياسة (مرجع سابق) ، ص ١٠٧٣ ، ١٠٧٤ .

(٢٤) ارجع الى ص ٤٣٧ ، ٤٣٨ من الكتاب .

(٢٥) التهامى نفرة : سيكلوجية القصة فى القرآن ــ الشركة التونسية للتوزيع ــ تونس (بدون تاريخ) ، ص ٢٤٦ .

(٢٦) ســــــورة ابراهيم : الآيتان ٢٤ ، ٢٥ .

(٢٧) ســــــورة العنكبـوت : الآية ٤١ .

(٢٨) علاء الدين على المتقى : كنز العمال فى سنن الأقوال والأفعال (مرجــــع ســــــابق) ــ جـ ١ ، ص ٦٩ .

(٢٩) حامد زهــــــران : علم نفس النمــــو (الطفــــولة والمراهقة) (مرجــــع ســــــابق) ، ص ١٨٢ ب .

(٣٠) على خليل أبو العينين : فلسفة التربية الاسلامية فى القــــرآن الكريم ــ دار الفكر العربى ــ القاهرة ــ ١٩٨٠ م ، ص ٢٣٨ .

(٣١) ابن جماعة : تذكرة السامع والمتكلم (مرجع سابق) ، ص ٥٢ .

(٣٢) المصدر السابق ، الصفحة نفسها .

(٣٣) أبو داود : سنن أبى داود (مرجع سابق) ــ جـ ١ ، ص ١٩٣ .

(٣٤) احمد زكى صالح : علم النفس التربوى (مرجع سابق) ، ص ٧١٠ .

(٣٥) ابن خلدون (عبد الرحمن بن محمد) : مقدمة ابن خلدون ــ تحقيق الدكتور على عبد الواحد وافى ــ لجنة البيان العربى ــ القاهرة ١٩٦٨ م ــ جـ ٤ ، ص ١٣٥٤ .

(٣٦) المصدر السابق ــ جـ ٤ ، ص ١٤٠١ .

(٣٧) أبو داود : سنن أبى داود (مرجع سابق) ــ جـ ١ ، ص ٢٣٥ .

(٣٨) المصدر السابق ــ جـ ١ ، ص ٢٥٤ .

(٣٩) ابن الحاج العبدرى : مدخل الشرع الشريف (مرجع سابق) ــ جـ ٢ ، ص ٣١٦ .

(٤٠) الامام مسلم : صحيح مسلم (مرجع سابق) — ج ١ ، ص ٤٦٠ .

(٤١) عبد الكريم الخطيب : القصص القرآنى فى منطوقه ومفهومه — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٦٥ م ، ص ٤ .

(٤٢) سورة يوسف : الآية ٣ .

(٤٣) سورة الأعراف : الآية ١٧٦ .

(٤٤) سورة النمل : الآيات ١٨ — ٢٢ .

(٤٥) على الحديدى : الأدب وبناء الانسان — منشورات الجامعة الليبية — كلية التربية — مطبعة دار الكتب — بيروت — لبنان — ١٣٩٣ هـ — ١٩٧٣ م ، ص ١٢١ .

(٤٦) المصدر السابق ، ص ٢٢٤ .

(٤٧) المصدر السابق ، ص ٢٢٤ ، ٢٢٥ .

(٤٨) المصدر السابق ، ص ٢٢٥ .

(٤٩) المصدر السابق ، ص ٢٢٥ .

وارجع أيضا الى :

— أحمد عيسى : الغناء للأطفال عند العرب — المطبعة الأميرية — بولاق — ١٩٣٦ م ، ص ٣ .

(٥٠) على الحديدى (مرجع سابق) ، ص ٢٣١ .

(٥١) الجاحظ : البيان والتبيين (مرجع سابق) — ج ٢ ، ص ٩٢ .

(٥٢) أحمد عبد العليم البردونى : مختارات من عيون الأدب لابن قتيبة (مرجع سابق) ، ص ٦٣ وما بعدها .

(٥٣) فتحية حسن سليمان : المذهب التربوى عند الغزالى — مكتبة نهضة مصر — القاهرة — ١٩٥٦ م ، ص ٥٩ ، ٦٠ .

(٥٤) الغزالى : احياء علوم الدين (مرجع سابق) — ج ٣ ، ص ٧٣ .

(٥٥) ابن مسكويه : طهارة النفس (مخطوط مصور رقم ٤١٧ حكمة وفلسفة بدار الكتب المصرية) — القاهرة — ورقة ٢٤ ، نقلا عن :

— أحمد عبد الحميد أبو عرايس : الآراء التربوية فى كتابات مسكويه (المعلم الثالث) — رسالة ماجستير غير منشورة — مقدمة الى كلية التربية — جامعة طنطا — ١٩٧٧ م ، ص ١١٦ .

(٥٦) الجاحظ : كتاب المعلمين (مرجع سابق) — ج ١ ، ص ٢١ .

(٥٧) حامد عبد السلام زهران : علم النفس الاجتماعى (مرجع سابق) ، ص ٨٨ .

(٥٨) ارجع الى ص ٤٣٧ ، ٤٣٨ من الكتاب .

(٥٩) ارجع الى ص ٤٣٨ ، ٤٣٩ من الكتـــاب .

(٦٠) ابراهيم قشقوش وطلعت منصور : دافعية الانجاز (مرجع سابق) ، ص ١٣ .

(٦١) ابن الحاج العبدرى : مدخل الشرع الشريف(مرجع سابق) — جـ٢،ص٣١٦ .

(٦٢) ابن الجزار القيروانى : سياسة الصبيان وتدبيرهم (مرجع سابق)،ورقة٢٤ أ.

(٦٣) ابن مسكويه : تهذيب الأخلاق (مرجع سابق) ، ص ٢٠ .

(٦٤) ابن الحاج العبدرى (مرجع سابق) — جـ ٤ ، ص ٢٩٥ .

(٦٥) ابن مسكويه : تهذيب الأخلاق (مرجع سابق) ، ص ٢٠ .

(٦٦) ابن الحاج العبدرى (مرجع سابق) — جـ ٤ ، ص ٢٩٧ .

(٦٧) أبو الحسن القابسى (مرجع سابق) ، ورقة ١٥٥ .

(٦٨) أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الاسلام (مرجع سابق) ، ص ١٣٧ .

(٦٩) ســـــورة النـــــور : الآية ٢ .

(٧٠) الغزالى : احياء علوم الدين (مرجع سابق) — جـ ٣ ، ص ٧٣ .

(٧١) عبد العزيز القوصى : أسس الصحة النفســـية (مرجع ســـــابق) ، ص ١٨٤ ، ١٨٥ .

(٧٢) الغزالى : احياء علوم الدين (مرجع سابق) — جـ ٣ ، ص ٧٣ .

(٧٣) محمد فوزى العنتيل : التربية عند العرب ، مظـاهرها واتجاهاتها — الدار المصرية للتأليف والترجمة — القاهرة — ١٩٦٦ م ، ص ٦٨ .

(٧٤) سليمان اسحق عطية : ابن حجر الهيثمى وخلاصة رســـالته تحرير المقال (مرجـــــع ســـــابق) ، ص ٦٢ .

(٧٥) أبو الحسن القابسى (مرجع سابق) ، ورقة ٦٩ ب .

(٧٦) سليمان اسحق (مرجع سابق) ، ص ٦٢ ، ٦٣ .

(٧٧) أحمد بن أبى جمعة (مرجع سابق) ، ص ٤٦ .

(٧٨) سليمان اسحق (مرجع سابق) ، ص ٦٣ .

(٧٩) محمد بن سحنون : آداب المعلمين — تقديم وتحقيق الدكتور محمود عبد المولى (سلسلة من ذخائر المغرب العربي) — الشركة الوطنية للنشر والتوزيع — الجزائر — ١٩٦٩ م ، ورقة ٢ ب .

(٨٠) سليمان اسحق (مرجع سابق) ، ص ٦٣ .

(٨١) المصدر السابق ، ص ٦٤

(٨٢) أبو الحسن القابسي (مرجع سابق) ، ورقة ٥٤ ب ، ٥٥ أ .

(٨٣) المصدر السابق ، ورقة ٥٥ ب ، ٥٦ أ .

(٨٤) محمد بن سحنون : آداب المعلمين (مرجع سابق) ، ورقة ٢ ب .

(٨٥) سليمان اسحق (مرجع سابق) ، ص ٦٤ .

(٨٦) أحمد بن أبي جمعة المغراوي : جامع جوامع الاختصار (مرجع سابق)، ص ٤٠ .

(٨٧) سليمان اسحق (مرجع سابق) ، ص ٦٤ .

(٨٨) ابن الأخوة (محمد بن محمد القرشي) : معالم القربة في أحكام الحسبة — تحقيق محمد محمود شعبان ، وصديق أحمد المطيعي — الهيئة المصرية العامة للكتاب — القاهرة — ١٩٧٦ م ، ص ٢٦١ .

مراجع الجـــزء الثـــانى

أولا — المراجـــــع العربيـــة :

١ — ابتسام عبد الحليم الجندى : قضايا ومسائل طبية فى ضوء الاسلام (العدد ٢٧ من سلسلة دراسات فى الاسلام) — وزارة الأوقاف المصرية — القاهرة — السنة (١٨) — جمادى الآخرة ١٣٩٨ هـ — مايو ١٩٧٨ م .

٢ — ابراهيم قشقوش وطلعت منصور : دافعية الانجاز وقياســها — الطبعة الأولى — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٧٩ م .

٣ — ابن الأثير (أبو الحسن بن أبى الكرم) : جامع الأصول فى أحاديث الرســول — تحقيق عبد القادر الأرناؤط — مكتبة البيان — القاهرة — ١٣٦٩ هـ .

٤ — ابن الأخوة (محمد بن محمد القرشى) : معالم القربة فى أحكام الحسبة — تحقيق محمد محمود شعبان وصديق أحمد المطيعى — الهيئة المصرية العامة للكتــاب — القــاهرة — ١٩٧٦ م .

٥ — ابن الجزار القيروانى (أحمد بن ابراهيم بن أبى خالد) : سياسة الصبيان وتدبيرهم — تقديم وتحقيق الدكتــور محمد الحبيب الهيلة — الدار التونســية للنشر — تونس — ١٩٦٨ م .

٦ — ابن الجوزى (أبو الفرج عبد الرحمن بن على) : الطب الروحانى — مطبعة الترقى — دمشـــق — ١٣٤٨ هـ .

٧ — ابن الجوزى (أبو الفرج عبد الرحمن بن على) : ذم الهـــوى — تحقيق مصطفى عبد الواحد — مراجعة محمد الغزالى — الطبعة الأولى — دار الكتب الحديثــة — القــاهرة — ١٣٨١ هـ — ١٩٦٢ م .

٨ — ابن الجوزى (أبو الفرج عبد الرحمن بن على) : صيد الخاطـر — على بتصحيحه وطبعه عبد السلام خضير — مطبعة خضير — القاهرة (بدون تاريخ) .

٩ — ابن الجوزى (أبو الفرج عبد الرحمن بن على) : نقد العلم والعلمـــاء أو تلبيس ابليس — نشر محمد أمين الخانجى ومحمد منير الدمشقى — مطبعة الســعادة — القـــاهرة — ١٣٤٠ هـ .

١٠ — ابن الحاج العبدرى (أبو عبد الله محمد العبدرى الفاسى المالكى) : مدخل الشرع الشريف على المذاهب — الطبعة الأولى — المطبعة المصرية بالأزهر — القاهرة — ١٣٤٨ هـ — ١٩٢٩ م .

١١ — ابن الديبع الشيبانى (عبد الرحمن بن على) : تيسير الوصول الى جامع الأصول من حديث الرسول — مطبعة مصطفى البابى الحلبى — القاهرة (بدون تاريخ) .

١٢ — ابن جماعة (بدر الدين محمد ابراهيم بن سعد الله) : تذكرة السامع والمتكلم فى أدب العالم والمتعلم — دار الكتب العلمية — بيروت (طبعة مصورة عن طبعة دائرة المعارف بالهند) — ١٣٥٤ هـ .

١٣ — ابن حجر العسقلانى (شهاب الدين أبو الفضل) : فتح البارى ، شرح صحيح البخارى — مطبعة مصطفى البابى الحلبى — القاهرة — ١٩٥٩ م .

١٤ — ابن خلدون (عبد الرحمن بن محمد) : مقدمة ابن خلدون — تحقيق الدكتور على عبد الواحد وافى — لجنة البيان العربى — القاهرة — ١٩٦٨ م .

١٥ — ابن سينا (أبو على الحسين بن عبد الله) : القانون فى الطب — مطبعة بولاق — القاهرة — ١٢٩٤ هـ .

١٦ — ابن سينا (أبو على الحسين بن عبد الله) : كتاب السياسة (التدبير) — نشره الأب لويس معلوف — مجلة المشرق البيروتية — السنة التاسعة — (الأعداد ٢١ — ٢٣) — بيروت ١٩٠٦ م .

١٧ — ابن عبد ربه (شهاب الدين أحمد بن عبد ربه الأندلسى) : العقد الفريد — المطبعة الخيرية — بولاق — القاهرة — ١٣٩٢ هـ .

١٨ — ابن عرضون (أحمد بن الحسن) : « مقنع المحتاج فى آداب الزواج — (مخطوط نشره مصطفى الهماه) » مجلة العربى — العدد ٢٤٩ — رمضان ١٣٩٤ هـ — أغسطس ١٩٧٩ م .

١٩ — ابن قتيبة (أبو محمد عبد الله بن مسلم الدينورى) : عيون الأخبار — الطبعة الأولى — مطبعة دار الكتب المصرية — القاهرة — ١٣٤٨ هـ — ١٩٣٠ م .

٢٠ — ابن قيم الجوزية (شمس الدين محمد بن أبى بكر) : تحفة المودود بأحكام المولود — المكتبة القيمة — القاهرة — ١٣٩٧ هـ .

٢١ ــ ابن ماجة (محمد بن ماجة القزويني) : سنن ابن ماجة ــ مطبعة عيسى البابى الحلبى ــ القاهرة ــ ١٣١٣ هـ .

٢٢ ــ ابن مسكويه (أبو على أحمد بن محمد) : تهذيب الأخلاق وتطهير الأعــــراق ــ المطبعة الخيرية ــ القاهرة ــ ١٣٢٢ هـ .

٢٣ ــ أبو الحسن على بن محمد البصرى الماوردى : أدب الدنيا والدين ــ الطبعـــــة السادسة عشرة ــ المطبعة الأميرية ــ القاهرة ــ ١٩٢٨ م .

٢٤ ــ أبو داود (سليمان بن الأشعث السجستاني الأزدى) : سنن ابى داود ــ الطبعة الثانية ــ تحقيق محمد محيى الدين عبد الحميد ــ المكتبة التجـــارية الكبرى ــ مطبعة السعادة ــ القاهرة ــ ١٣٦٩ هـ ــ ١٩٢٠ م .

٢٥ ــ الحاكم أبو عبد الله النيسابورى : المستدرك على الصحيحين ــ مطبعـــــة دائرة المعارف النظامية ــ الهند ــ ١٣٤٣ هـ .

٢٦ ــ أبو عبد الله محمد بن محمد الطرابلسى المغربى : مواهب الجليـــل لشرح مختصر خليل ــ دار الكتاب اللبنانى ــ بيروت ــ ١٣٢٩ هـ .

٢٧ ــ أبو محمد زكي الدين المنذرى : الترغيب والترهيب من الحـــــديث الشريف ــ تحقيق محمد محيى الدين عبد الحميد ــ الطبعة الأولى ــ المكتبة التجارية الكبرى ــ مطبعة السعادة ــ ١٣٨٠ هـ ــ ١٩٦٠ م .

٢٨ ــ احمد بن أبى جمعة المغراوى : جامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعـــــرض للمعلمين وآباء الصبيان ــ تحقيق احمد جلولى ورابح بونار ــ الشركة الوطنيـــة للنشر والتوزيع ــ الجزائر (بدون تاريخ) .

٢٩ ــ أحمد بن محمد بن عبد ربه الأندلسى : طبائع النســـــاء وما جاء فيها من عجائب وغرائب وأخبار واسرار ــ تحقيق محمد ابراهيم سليم ــ مكتبة القـــــرآن ــ القـــــــاهرة ــ ١٩٨٥ م .

٣٠ ــ الامام احمد بن حنبل : المسند ــ شرحه ووضع فهارسه احمد محمد شاكر ــ دار المعارف بمصر ــ القاهرة ــ ١٣٧٥ هـ ــ ١٩٥٥ م .

٣١ ــ أحمد بن محمد بن يحيى البلدى : كتاب تدبير الحبالى والأطفال والصبيان وحفظ

صحتهم ومداواة الأمراض العارضة لهم — تحقيق الدكتور محمود الحاج قاسم محمد — دار الرشيد للنشر — بغداد — ١٩٨٠ م ٠

٣٢ — أحمد زكي صالح : علم النفس التربوى — الطبعة التاسعة — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — ١٩٦٦ م .

٣٣ — أحمد شلبى : تاريخ التربية الاسلامية — الطبعة الخامسة — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — ١٩٧٧ م .

٣٤ — أحمد عبد العزيز سلامة وعبد السلام عبد الغفار : علم النفس الاجتماعى — دار النهضة العربية — القاهرة — ١٩٧٠ م .

٣٥ — أحمد عبد العليم البردونى : مختارات من عيون الأخبار لابن قتيبة الدينورى — راجعه اسماعيل مرزوق — وزارة الثقافة — مكتبة نهضة مصر ومطبعتها — القاهرة — ١٩٦٠ م ٠

٣٦ — أحمد عزت راجح : أصول علم النفس — الطبعة العاشرة — المكتب المصرى الحديث للطباعة والنشر — الاسكندرية — ١٩٧٦ م .

٣٧ — أحمد عيسى : الغناء للأطفال عند العرب — المطبعة الأميرية — بولاق — ١٩٣٦ م .

٣٨ — احمد فائق ومحمود عبد القادر : مدخل الى علم النفس العام — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة (بدون تاريخ) .

٣٩ — احمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الاسلام — الطبعة الثانية — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٩٧٥ م .

٤٠ — اسماعيل حقى : تفسير القرآن المسمى بروح البيان — دار الطباعة ببولاق — القاهرة — ١٢٦٤ هـ ٠

٤١ — الامام البخارى (محمد بن اسماعيل بن ابراهيم) : الأدب المفرد — مكتبة الآداب ومطبعتها بالجماميز — القاهرة — ١٩٧٩ م ٠

٤٢ — الامام البخارى (محمد بن اسماعيل بن ابراهيم) : صحيح البخارى بحاشية السندى — دار احياء الكتب العربية — القاهرة — ١٣٥٥ هـ — ١٩٣٦ م .

٤٣ — البغوى (أبو محمد الحسين بن مسعود الفراء) : شرح السنة — حققه شعيب الأرناؤط — المكتب الاسلامى — بيروت — لبنان — ١٣٩٤ هـ — ١٩٧٤ م .

٤٤ — البلاذرى (أحمد بن يحيى بن جابر) : فتـــــوح البلدان — تحقيق الدكتـــور صلاح الدين المنجد — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة (بدون تاريخ) .

٤٥ — التهامى نفرة : سيكلوجية القصة فى القرآن — الشركة التونســية للتوزيع — تونس (بدون تاريـــــخ) .

٤٦ — الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر) : البيان والتبيين — تحقيق حسن السندوبى — مطبعة مصطفى محمد — القاهرة — ١٩٣٢ م .

٤٧ — الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر) : كتاب الحيوان — تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون — الطبعة الثانية — مطبعة مصطفى البابى الحلبى — القـاهرة — ١٣٨٥ هـ — ١٩٦٥ م .

٤٧ — الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر) : « رسالة فى استنجاز الوعـد » — تحقيق الدكتور حاتم الضامن — **مجلة المورد** — (تصدرها وزارة الثقافة والفنون بالعراق) — دار الجاحظ — المجلد السابع — العداد الرابع — بغداد — ١٣٩٩هـ — ١٩٧٨م .

٤٨ — الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر) : كتاب المعلمين — (مطبوع بهامش كتـاب الكامل لأبى عباس المبرد) — الطبعة الأولى — مطبعة التقدم العلميـــــة بمصر — القـــاهرة — ١٣٢٣ هـ .

٤٩ — السهروردى (عبد القاهر بن عبد الله بن محمد) : عوارف المعارف — مكتبـــة المشهد الحسينى — القاهرة (بدون تاريخ) .

٥٠ — السيد سابق : فقه السنة — مكتبة المسلم — القاهرة — ١٣٩١ هـ — ١٩٧٢ م .

٥١ — الشوكانى (محمد بن على بن محمد) : نيل الأوطار شرح منتقى الأخبـار ، من أحاديث سيد الأخيار — مطبعة مصطفى البابى الحلبى — القاهرة (بدون تاريخ) .

٥٢ — الغزالى (أبو حامد محمد بن محمد) : احياء علوم الدين — مكتبة ومطبعة المشهد الحسينى — القاهرة (بدون تاريخ) .

٥٣ — الغزالى (أبو حامد محمد بن محمد) : ميزان العمل — تحقيق محمـــد مصطفى أبو العلا — مكتبة الجندى بمصر — القاهرة (بدون تاريخ) .

٥٤ — القابسى (أبو الحسن على بن محمد بن خلف) : الرسالة المفصلة لأحـــوال المتعلمين ، وأحكام المعلمين والمتعلمين — (ملحقة بكتاب التربية فى الاسلام للدكتور أحمد فؤاد الأهوانى — الطبعة الثانية) — دار المعارف بمصر — القاهرة — ١٩٧٥ م .

٥٥ ــ المبرد (أبو العباس محمد بن يزيد) : الكامل فى اللغة والأدب ــ الطبعة الأولى ــ مطبعة التقدم العلمية بمصر ــ القاهرة ــ ١٣٢٣ هـ .

٥٦ ــ النووى (أبو زكريا يحيى بن شرف النووى الشافعى) : كتـــاب المجموع شرح المهذب ــ المكتبة السلفية بالمدينة المنورة (بدون تاريخ) .

٥٧ ــ الهيثمى (نور الدين على بن أبى بكر) : مجمع الزوائد ومنبع الفوائد ــ مكتبة القدسى ــ القـــاهرة ــ ١٣٥٢ هـ .

٥٨ ــ أوسفلد كوله : ولدك هذا الكائن المجهول ــ نقله الى العربية دكتور محمد أمين رويحة ــ الطبعة الأولى ــ دار القلم ــ بيروت ــ لبنان ــ ١٩٧٤ م .

٥٩ ــ أوليفيه ربول : فلسفة التربية ــ ترجمة الدكتور جهاد نعمان ــ الطبعة الأولى ــ منشورات عويدات ــ بيروت ــ لبنان ــ ١٩٧٨ م .

٦٠ ــ بدر الدين محمد بن محمود العينى : عمدة القارى شرح صحيح البخارى ــ ادارة الطبعة المنيرية ــ دار احياء التراث العربى ــ بيروت (بدون تاريخ) .

٦١ ــ بنجامين سبوك : موسوعة العناية بالطفل ــ ترجمة عدنان كيالى وايلى لاوند ــ الطبعة الثانية ــ المؤسسة العربية للدراسات والنشر ــ بيروت ــ لبنان ــ ١٩٧٥م .

٦٢ ــ جان شك جروسمان وايدا ليشان : كيف يلعب الأطفال للمتعة والتعلم ــ ترجمة محمد عبد الحميد أبو العزم ــ مراجعة وتقديم الدكتور عبد العزيز القوصى ــ (الكتاب ٢١ من سلسلة دراسات سيكلوجية ــ كيف نفهم الأطفال) ــ مكتبـــة النهضة المصرية ــ القاهرة (بدون تاريخ) .

٦٣ ــ جون كونجر وبول موسن وجيروم كيجان : سيكلوجية الطفـولة والشخصية ــ ترجمة الدكتور أحمد عبد العزيز سلامة والدكتور جابر عبد الحميد جابر ــ دار النهضة العربية ــ القاهرة ــ ١٩٧٠ م .

٦٤ ــ حامد عبد السلام زهران : علم النفس الاجتماعى ــ الطبعة الثانية ــ عالم الكتب ــ القـــــاهرة ــ ١٩٧٣ م .

٦٥ ــ حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو (الطفولة والمراهقـة) ــ الطبعـــة الثانية ــ عالم الكتب ــ القاهرة ــ ١٩٧٣ م .

٦٦ ــ د. سويفت : اجتماعيات التربية ، دراسة تمهيدية تحليلية ــ ترجمـة الدكتــور

محمد سمير حسانين — الطبعة الثانية — مؤسسة سعيد للطباعة — طنطا (مصر) — ١٩٧٧ م .

٦٧ — رمسيس بهنام : الاجرام والعقاب (علم الجريمة وعلم الوقاية والتقويم) — منشأة المعارف — الاسكندرية — ١٩٧٨ م .

٦٨ — رونيه أوبير : التربية العامة — ترجمة الدكتور عبد الله عبد الدايم — الطبعة الأولى — دار العلم للملايين — بيروت — ١٩٦٧ م .

٦٩ — زكريا أحمد البرى : أحكام الأولاد فى الاسلام — الدار القومية للطباعة والنشر — القاهرة — ١٩٦٤ م .

٧٠ — زيدان عبد الباقى : أسس علم السكان — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — ١٩٧٨ م .

٧١ — سجع الحمام فى حكم الامام أمير المؤمنين على بن أبى طالب عليه السلام — ضبط وشرح على الجندى ومحمد أبو الفضل ومحمد يوسف المحجوب — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٦٧ م .

٧٢ — سعيد اسماعيل على : أصول التربية الاسلامية — دار الثقافة للطباعة والنشر — القاهرة — ١٩٧٦ م .

٧٣ — سعيد الشرقاوى : الاسلام والحياة الزوجية — دار الكاتب العربى للطباعة والنشر — القاهرة — ١٩٦٧ م .

٧٤ — سليمان اسحق عطية : ابن حجر الهيثمى وخلاصة رسالته تحرير المقال فى آداب واحكام وفوائد يحتاج اليها مؤدبو الأطفال — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٧٨ م .

٧٥ — سيد أحمد عثمان : المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة (دراسة نفسية تربوية) — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٧٩ م .

٧٦ — سيد أحمد عثمان : علم النفس الاجتماعى التربوى (الجزء الأول — التطبيع الاجتماعى) — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة — ١٩٧٠ م .

٧٧ — سيد أحمد عثمان وأنور محمد الشرقاوى : التعلم وتطبيقاته — الطبعة الثانية — دار الثقافة للطباعة والنشر — القاهرة — ١٩٧٨ م .

٧٨ — سيرل بيبى : التربية الجنسية — ترجمة الدكتور محمد رفعت رمضان والدكتور نجيب اسكندر ابراهيم — راجعه الدكتور اسحق رمزى — دار المعارف بمصر — القـــــاهرة — ١٩٥٢ م .

٧٩ — شمس الدين الانبابى : رسالة فى رياضة الأطفال وتعليمهم وتأديبهم — مخطوط بدار الكتب المصرية رقم ٤٣٢ تعليم — القاهرة .

٨٠ — شهاب الدين أحمد الابشيهى : المستطرف من كل فن مستظرف — المطبعـــة البهيـــة — القـــاهرة — ١٣٠٠ هـ .

٨١ — طنطاوى الجوهرى : الجواهر فى تفسير القــــرآن المشتمل على بدائع المكونات وغرائب الآيات الباهرات — الطبعة الثانية — مطبعـــة مصطفى البـابى الحلبى — القـــــاهرة — ١٣٥٠ هـ .

٨٢ — عباس محمود العقاد : عبقرية عمر — وزارة التربية والتعليم — مطابع دار الهلال — القـــــاهرة — ١٩٦٩ م .

٨٣ — عبد الرحمن عيسوى : علم النفس الفسيولوجى : دراسة فى تفسير الســـلوك الانسانى — دار النهضة العربية للطباعة والنشر — بيروت — لبنان — ١٩٧٤ م .

٨٤ — عبد العزيز الخياط : المجتمع المتكافل فى الاسلام — مؤسسة الرســالة — بيروت — ١٩٧٢ م .

٨٥ — عبد العزيز القوصى : أسس الصحة النفسية — الطبعة الســـابعة — مكتبـــة النهضة المصرية — القاهرة — ١٩٦٩ م .

٨٦ — عبد العزيز القوصى : محاضرات فى علم النفس — الطبعة الأولى — دار الشروق للطبع والنشر — القاهرة — ١٩٤٧ م .

٨٧ — عبد الغنى عبود : الأسرة المسلمة والأسرة المعاصرة — الطبعة الأولى — دار الفــكر العربى — القـــاهرة — ١٩٧٩ م .

٨٨ — عبد الغنى عبود : الملامح العامة للمجتمع الاسلامى — الطبعة الأولى — دار الفكر العـــربى — القـــاهرة — ١٩٨٠ م .

٨٩ — عبد الغنى عبود : اليوم الآخر والحياة المعاصرة — الطبعة الأولى — دار الفـــكر العـــربى — القـــاهرة — ١٩٧٨ م .

٩٠ — عبد الغنى عبود : قضية الحرية وقضايا أخرى — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٧٩ م .

٩١ — عبد الفتاح أحمد حجاج وشكرى عباس حلمى : دراسات فى التربية والمجتمع — مطبعة الحضارة العربية بالفجالة — القاهرة — ١٩٧٧ م .

٩٢ — عبد الفتاح جلال : من الأصول التربوية فى الاسلام — المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى — سرس الليان — المنوفية — جمهورية مصر العربية — ١٩٧٧ م .

٩٣ — عبد الكريم الخطيب : القصص القرآنى فى منطوقه ومفهومه — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٦٥ م .

٩٤ — عبد الله المراغى : الزواج والطلاق فى جميع الأديان — المجلس الأعلى للشئون الاسلامية — القاهرة — ١٩٦٦ م .

٩٥ — عبد الوهاب عبد السلام طويلة : فقه الأشربة وحدها (أو حكم الاسلام فى المسكرات والمخدرات والتدخين وطرق معالجتها) — الطبعة الأولى — دار السلام للطباعة والنشر والترجمة — القاهرة — ١٩٨٦ م .

٩٦ — عثمان لبيب فراج : أضواء على الشخصية والصحة العقلية — الطبعة الأولى — مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — ١٩٧٠ م .

٩٧ — علاء الدين على المتقى بن حسام الدين الهندى : كنز العمال فى سنن الأقوال والأفعال — ضبطه وفسر غريبه الشيخ بكرى حياتى — وصححه وراجع فهارسه الشيخ صفوت السقا — مؤسسة الرسالة — بيروت — لبنان — ١٩٧٩ م .

٩٨ — على أحمد على : سلوك الانسان (مقدمة فى العلوم السلوكية والنفسية) — مكتبة عين شمس — القاهرة — ١٩٧٢ م .

٩٩ — على الحديدى : الأدب وبناء الانسان — منشورات الجامعة الليبية — كلية التربية مطبعة دار الكتب — بيروت — لبنان — ١٣٩٣ هـ — ١٩٧٣ م .

١٠٠ — على خليل أبو العينين : فلسفة التربية الاسلامية فى القرآن الكريم — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٨٠ م .

١٠١ ـ علي عبد الواحد وافى : الأسرة والمجتمع ـ الطبعة السابعة ـ دار نهضة مصر للطبع والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٧٧ م .

١٠٢ ـ عماد الدين خليل : تهافت العلمانية ـ مؤسسة الرسالة ـ بيروت ـ ١٣٩٩ هـ ـ ١٩٧٩ م .

١٠٣ ـ عواطف ابراهيم محمد : الاحساس الدينى عند الأطفال ـ مكتبة المعارف الحديثة ـ القاهرة (بدون تاريخ) .

١٠٤ ـ فتحية حسن سليمان : المذهب التربوى عند الغزالى ـ مكتبة نهضة مصر ـ القاهرة ـ ١٩٥٦ م .

١٠٥ ـ فتحية حسن سليمان : تربية الطفل بين الماضى والحاضر ـ دار الشروق ـ القاهرة ـ ١٩٧٩ م .

١٠٦ ـ فريدريك الكين وجيرالد هاندل : الطفل والمجتمع ، عملية التنشئة الاجتماعية ـ ترجمة الدكتور محمد سمير حسانين ـ الطبعة الأولى ـ مؤسسة سعيد للطباعة ـ طنطا (مصر) ـ ١٩٧٦ م .

١٠٧ ـ فلورانس بودرميكر ولويز جرانجر : مرشد الآباء والأمهات ـ ترجمة محمد عبد القادر ـ مكتبة نهضة مصر ـ القاهرة ـ ١٩٥٦ م .

١٠٨ ـ فؤاد البهى السيد : الأسس النفسية للنمو ، من الطفولة الى الشيخوخة ـ الطبعة الرابعة ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٥ م .

١٠٩ ـ فوزية دياب : نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٧٨ م .

١١٠ ـ فيليب حتى وادوارد جورجى جبور : تاريخ العرب ـ دار الكشاف للنشر والطباعة والتوزيع ـ بيروت ـ ١٩٥٠ م .

١١١ ـ فيليب هـ. فينكس : التربية والصالح العام ـ ترجمة السيد محمد العزاوى والدكتور يوسف خليل ـ مراجعةمحمد السيد شعلان ـ تقديمالسيد يوسف ـ وزارة التربية والتعليم ـ القاهرة ـ ١٩٦٥ م .

١١٢ ـ فيليب هـ. فينكس : فلسفة التربية ـ ترجمة وتقديم الدكتور محمد لبيب النجيحى ـ دار النهضة العربية ـ القاهرة ـ ١٩٦٥ م .

١١٣ — فيولا الببلاوى :«الأطفال واللعب»— **عالم الفكر** — المجلدالعاشر — العدد الثالث — وزارة الاعلام — الكويت — ١٩٧٩ م ٠

١١٤ — ليلى عبد الحميد محمد عيد : العلاقة بين خروج المراة للعمل وجنوح الأحـداث — رسالة ماجستير غير منشورة — قسم علم النفس بكليـة البنات — جامعـة الأزهـر — القـاهرة — ١٩٧٧ م ٠

١١٥ — الامام مالك بن أنس : موطأ مالك وشرحه تنوير الحوالك — مطبعـة مصطفى البابى الحلبى — القاهرة — ١٣٧٠ هـ — ١٩٥١ م ٠

١١٦ — الامام مسلم (مسلم بن الجماح بن مسلم القشيرى النيسابورى) : صحيح مسلم بشرح الامام النووى — الطبعة الثانية — دار الفكر — بيروت — ١٩٧٢ م ٠

١١٧ — الامام مسلم (مسلم بن الجماح بن مسلم القشيرى النيسابورى) : صحيح مسلم — مطبعة عيسى البابى الحلبى — القاهرة (بدون تاريخ) ٠

١١٨ — محمد الأحمدى أبو النور : منهج السنة فى الزواج — دار التراث العربى للطباعة والنشر — القـاهرة — ١٩٧٢ م ٠

١١٩ — محمد البهى : الاسلام فى حياة المسلم — الطبعة الخامسة — مكتبة وهبـة — القـاهرة — ١٩٧٧ م ٠

١٢٠ — محمد الربيعى : الوراثة والانسان (أساسيات الوراثة البشرية والطبيـة) — عالم المعرفة — الكويت — رجب ١٤٠٦ هـ — أبريل (نيسان) ١٩٨٦ م ٠

١٢١ — محمد بن سحنون : آداب المعلمين — تقديم وتحقيق الدكتور محمد عبد المولى — (سلسلة من ذخائر المغرب العربى) — الشركة الوطنيـة للنشر والتوزيع — الجـزائر — ١٩٦٩ م ٠

١٢٢ — محمد جمال الدين القاسمى : موعظة المؤمنين من احيـاء علوم الدين — دار العهد الجديد — القاهرة (بدون تاريخ) ٠

١٢٣ — محمد رشيد رضـا : تفسير المنار — الهيئـة المصرية العـامة للكتاب — القـاهرة — ١٩٧٣ م ٠

١٢٤ — محمد عبد الجواد : فى كتاب القرية — الطبعة الأولى — مطبعة المعارف ومكتبتها بمصر — القـاهرة — ١٩٣٩ م ٠

١٢٥ - محمد عبد الظاهر الطيب ورشدى عبده حنين ومحمـــود عبد الحليم منسى : مرحلة ما قبل الميلاد - (سلسلة علم النفس المعاصر) - اشراف ومراجعـــة الدكتور عزيز حنا داود - منشأة المعارف - الاسكندرية - ١٩٨١ م .

١٢٦ - محمد عماد الدين اسماعيل ونجيب اسكندر ابراهيم ورشدى فام منصـــور : كيف نربى أطفالنا ، التنشـــئة الاجتماعية للطفـــل فى الأسرة العربيـــة - الطبعة الثانية - دار النهضة العربية - القاهرة - ١٩٧٤ م .

١٢٨ - محمد فاضل الجمالى : نحو توحيد الفكر التربوى فى العالم الاســلامى - الدار التونسية للنشر - تونس - ١٩٦٨ م .

١٢٩ - محمد فريد وجدى : المستقبل للاسلام - دار الكاتب العربى - القـــــاهرة (بـــــدون تـــاريخ) .

١٣٠ - محمد فوزى العنتيل : التربية عند العرب ، مظاهرها واتجاهاتها - الدار المصرية للتأليف والترجمة - القـــاهرة - ١٩٦٦ م .

١٣١ - محمد قطب : الانسان بين المادية والاسلام - الطبعة الثالثة - دار احياء الكتب العربيـــــة - القـــاهرة - ١٩٨٠ م .

١٣٢ - محمد قطب : منهج التربية الاسلامية - الطبعة الثانيـــــة - دار الشروق - بيروت (بـــــدون تـــاريخ) .

١٣٣ - محمود الزيادى : أسس علم النفس العام - الطبعة الأولى - مكتبة سعيد رافت - القـــــاهرة - ١٩٧٢ م .

١٣٤ - محمود حسن : الأسرة ومشكلاتها - دار المعارف بمصر - القاهرة - ١٩٦٧ م .

١٣٥ - مصطفى عبد الواحد : الاسلام والمشكلة الجنسية - الطبعة الثانية - مكتبـــة المتنبى - بغـــــداد - ١٩٧٢ م .

١٣٦ - مقداد يالجن : التربية الأخلاقية الاسلامية - الطبعة الأولى - مكتبة الخانجى بمصر - القـــــاهرة - ١٩٧٧ م .

١٣٧ - منصور على ناصف : التاج الجامع للأصول من أحاديث الرسول - الطبعـــة

الثالثة ـ داراحياء الكتب العربية ـ مطبعة عيسى البابى الحلبى ـ القاهرة ـ ١٣٨٢ هـ ـ ١٩٦٢ م .

١٣٨ ـ موزانا ميللر : سيكلوجية اللعب ـ ترجمة رمزى حليم يسى ـ مراجعة الدكتور أحمد زكى صالح ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ـ القاهرة ـ ١٩٧٤ م .

١٣٩ ـ يوسف القرضاوى : الخصائص العامة للاسلام ـ الطبعة الأولى ـ مكتبة وهبة ـ القاهرة ـ ١٩٧٧ م .

١٤٠ ـ يوسف ميخائيل أسعد : رعاية الطفولة ـ دار نهضة مصر للطبع والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٧٩ م .

ثانيا ـ المراجع الأجنبية :

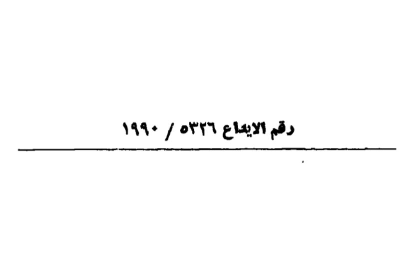
(1) Gesell, Arnold and Frances L. Ilg : The Child From Five to Ten; Harper and Brothers, New York, 1946.

(2) Curtis, Jack H. : Social Psychology; McGraw - Hill Book Company, Inc., New York, 1960.

(3) Daris, Robert A. : Psychology of Learning; McGraw - Hill Book Company, New York, 1935.

(4) Dodge, Bayard : Muslim Education in Medieval Times, The Middle East Institute, Washington, D. C., 1962.

(5) Gavrison, Karl C and Robert A. Magoon : Educational Psychology, an Integration of Psychology and Educational Practices; A. Bell and Howell Company, Columbns, Ohio, 1972.



رقم الايداع ٥٣٢٦ / ١٩٩٠

